

# ENSINO MÉDIO EM REFORMAS

TRÊS DÉCADAS DE CRISE E TEIMOSIA  
*avaliação e perspectiva*



JEAN  
MAC COLE  
TAVARES  
SANTOS

ANTONIO  
ANDERSON  
BRITO DO  
NASCIMENTO

MARIA  
KÉLIA  
DA SILVA

AREILLEN  
RONNEY  
ROCHA  
REGES

PRISCILA  
RUSALINA  
MEDEIROS  
DE OLIVEIRA

JEAN  
MAC COLE  
TAVARES  
SANTOS

ANTONIO  
ANDERSON  
BRITO DO  
NASCIMENTO

MARIA  
KÉLIA  
DA SILVA

AREILLEN  
RONNEY  
ROCHA  
REGES

PRISCILA  
RUSALINA  
MEDEIROS  
DE OLIVEIRA

# ENSINO MÉDIO EM REFORMAS

## TRÊS DÉCADAS DE CRISE E TEIMOSIA *avaliação e perspectiva*



MOSSORÓ, 2025



## **Universidade do Estado do Rio Grande do Norte**

### **Reitora**

Cicília Raquel Maia Leite

### **Vice-Reitor**

Francisco Dantas de Medeiros Neto

### **Diretor da Editora**

### **Universitária da Uern ( Eduern)**

Francisco Fabiano de Freitas Mendes



### **Chefe do Setor Executivo da Editora**

### **Universitária da Uern ( Eduern)**

Jacimária Fonseca de Medeiros

### **Chefe do Setor de Editoração da Editora**

### **Universitária da Uern ( Eduern)**

Lindercy Francisco Tomé de Souza Lins

### **Conselho Editorial da Edições Uern**

Edmar Peixoto de Lima

Filipe da Silva Peixoto

Francisco Fabiano de Freitas Mendes

Isabela Pinheiro Cavalcanti Lima

Jacimária Fonseca de Medeiros

José Elesbão de Almeida

Lindercy Francisco Tomé de Souza Lins

Maria José Costa Fernandes

Maura Vanessa Silva Sobreira

Kalidia Felipe de Lima Costa

Regina Célia Pereira Marques

Rosa Maria Rodrigues Lopes

Saulo Gomes Batista

### **Diagramação e capa**

André Duarte

### **Atenção!**

A correção gramatical, bem como as ideias, as opiniões e os conceitos contidos em cada texto deste livro são de responsabilidade exclusiva dos seus respectivos autores. Deste modo, o que está escrito e/ou idealizado não reflete necessariamente o pensamento dos seus organizadores.

### **Catalogação da Publicação na Fonte. Universidade do Estado do Rio Grande do Norte.**

Ensino Médio em Reformas: três décadas de crise e teimosia-avaliação e perspectiva [recurso eletrônico]. / Jean Mac Cole Tavares Santos *et al.* (orgs.). – Mossoró: Edições UERN, 2025.

198 p.

ISBN: 978-85-7621-564-6 (E-book).

1. Ensino Médio. 2. Reformas educacionais. 3. Políticas públicas educacionais. 4. Educação inclusiva. I. Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. II. Título.

UERN/BC

CDD 373.238

# SUMÁRIO

**07 APRESENTAÇÃO**

**11 INCLUSÃO, SAÚDE E EDUCAÇÃO**

**12 EXPERIÊNCIAS SURDAS: narrativas autobiográficas sobre os processos de escolarização no ensino médio de discentes surdos da UFERSA**

Ítalo Santos Ferreira

*Mifra Angélica Chaves da Costa*

*Francisco Ebson Gomes-Sousa*

**27 UNO DOS ALELOS: o lúdico como ferramenta na educação inclusiva e no processo de aprendizagem em genética**

*Maria Victoria Ferreira de Menezes*

*Mayara Macedo Lima*

*Diego Nathan do Nascimento Souza*

*Maria da Conceição Vieira de Almeida Menezes*

**40 O PAPEL DA LITERATURA INFANTIL NO CONTEXTO DO SETEMBRO AMARELO: conhecendo e explorando emoções**

*Fabrícia Raquel de Oliveira Araújo*

*Verônica Maria de Araújo pontes*

**49 ESCOLAS DO CAMPO: um estudo no município de Serra do Mel/RN**

*Ramon Roseno Alves*

*Emerson Augusto de Medeiros*

**64 A EDUCAÇÃO AMBIENTAL EM LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA PORTUGUESA DO NOVO ENSINO MÉDIO**

*Ana Paula da Costa Oliveira*

*Francisco Vieira da Silva*

**77 RACISMO E EDUCAÇÃO: contribuição da escola no fortalecimento dos processos identitários**

*Maria Rita da Silva Gomes*

*Maria Kélia da Silva*

*Antonio Anderson Brito do Nascimento*

*Jean Mac Cole Tavares Santos*

**94 ESPAÇOS DE PESQUISA, COMUNICAÇÃO, FORMAÇÃO E ENSINO-APRENDIZAGEM**

**95 LABORATÓRIO DE LEITURA E PRODUÇÃO TEXTUAL E BIBLIOTECA ESCOLAR COMO ESPAÇOS DE TRANSFORMAÇÃO: estratégias de incentivo à leitura e pensamento crítico no Ensino Médio**

*Thayssa Paolla Rodrigues do Vale*

*Pedro Vitor Feitosa da Cruz*

*José Ribamar Lopes Batista Júnior*

**108 O TEATRO NA FORMAÇÃO OMNILATERAL: uma perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica sobre o trabalho educativo interdisciplinar**

*Dória Karenina Castro de Almeida*

*Kamilla Amora Gomes*

**123 RECURSOS TELEVISIVOS NO CAMPO PROFISSIONAL TELEJORNALÍSTICO: a tele(visão) no tele(jornal)**

*Vanessa Monteiro Lima*

**139 FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM UMA PERSPECTIVA DE ALFABETIZAÇÃO CIENTÍFICA: levantamento bibliográfico na pós-graduação**

*Sebastião Lino Neto*

*Leonardo Alcântara Alves*

**154 O ESTÁGIO NÃO OBRIGATÓRIO NA DEaD: Potencializando a formação do Pedagogo para atuação em espaços não escolares**

*Alexandre do Nascimento Braz*

*Jade Nytácia Torres Pinto*

*Maria das Graças de Oliveira Pereira*

**164 NARRATIVAS VIVAS: fantoches, teatro de sombras e a Educação de Jovens e Adultos**

*Áquila Gomes de Souza*

*Lara Marques de Oliveira*

**174 EJA E ENCCEJA COMO GARANTIA DO DIREITO À EDUCAÇÃO: perspectivas emancipatórias no espaço escolar do Complexo Penal Mário Negócio - Mossoró/RN**

*Laysa Glícia de Souza Nunes*

*Dayane Menezes da Silva*

*Francisca Ariela Reges Rocha*

*Areillen Ronney Rocha Reges*

# APRESENTAÇÃO

Toda e qualquer obra parte de algum lugar, inquietação, desejo da vontade de expressar e compartilhar o sentimento da premissa da sua arte. Desse modo, esse livro não seria diferente, apresenta-se como fruto do Seminário Nacional do Ensino Médio (SENACEM), o evento vem desde 2011 colaborando para a expansão do conhecimento nas grandes áreas (educação e ensino) e, apesar da perspectiva central ser o Ensino Médio, o seminário tem erguido e aprimorado discussões em diversas subáreas.

Fruto de um trabalho dedicado dos seus coordenadores, organizadores e pesquisadores parceiros, o evento tem estendido essas participações para obras dessa natureza, como esse livro. Nesse sentido, essa obra conta com treze textos, pequeno recorte das investigações de pesquisadores que a cada edição do SENACEM, confia as suas produções à viabilidade de publicação por intermédio do seminário.

Os artigos deste livro estão divididos em dois grandes eixos: **inclusão, saúde e educação; espaços de pesquisa, comunicação, formação e ensino-aprendizagem.**

O primeiro texto, **EXPERIÊNCIAS SURDAS: narrativas autobiográficas sobre os processos de escolarização no Ensino Médio de discentes surdos da UFERSA**, de *Ítalo Santos Ferreira, Mifra Angélica Chaves da Costa e Francisco Ebson Gomes-Sousa*, analisa os processos de escolarização no Ensino Médio de discentes surdos da Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA), a fim de saber se essa etapa escolar foi edificante para a sua formação. Para a pesquisa, foi realizada entrevistas com treze estudantes surdos.

O segundo texto é intitulado de **UNO DOS ALELOS: o lúdico como ferramenta na educação inclusiva e no processo de aprendizagem em genética**. No decurso da escrita, *Maria Victoria Ferreira de Menezes, Mayara Macedo Lima, Diego Nathan do Nascimento Souza e Maria da Conceição Vieira de Almeida Menezes*, refletem que a inclusão de alunos PCDs (Pessoa com Deficiência) ainda é desafiadora, mas possível. Pensando nisso, sugerem um jogo pedagógico para auxiliar na inclusão desses discentes, bem como auxiliar na compreensão do conteúdo de Genética no Ensino Médio. A pesquisa é realizada em uma escola localizada no município de Cascavel-CE, com alunos de 1<sup>a</sup>, 2<sup>a</sup> e 3<sup>a</sup> série do Ensino Médio.

A discussão erguida por *Fabrícia Raquel de Oliveira Araújo e Verônica Maria de Araújo Pontes*, no texto **O PAPEL DA LITERATURA INFANTIL NO CONTEXTO DO SETEMBRO AMARELO: conhecendo e explorando emoções**, discorre sobre a estratégia de falar sobre a campanha de conscientização nacional sobre a prevenção do suicídio, por intermédio da literatura infantil. Nesse sentido, realiza-se uma revisão bibliográfica de obras que auxiliam o diálogo e a reflexão para lidar com os sentimentos, sejam eles bons ou ruins das crianças, para que esses sujeitos iniciem o processo de aprender a lidar com as emoções.

O quarto artigo, **ESCOLAS DO CAMPO: um estudo no município de Serra do Mel/RN**, dos autores *Ramon Roseno Alves e Emerson Augusto de Medeiros*, apresenta as escolas do campo, localizadas no município de Serra do Mel, no Rio Grande do Norte (RN), investigando a abordagem pedagógica e os níveis de ensino oferecidos às suas épocas. O texto traz contextualizações conceituais e documental sobre a educação do campo enquanto modalidade de ensino e, situa o pesquisador do *lócus* em que a pesquisa foi desenvolvida.

No texto **A Educação Ambiental em livros didáticos de Língua Portuguesa do Novo Ensino Médio**, de *Ana Paula da Costa Oliveira e Francisco Vieira da Silva*, os autores apresentam uma análise da Educação Ambiental, abordada em livros didáticos de língua portuguesa do novo ensino médio. Utiliza-se da pesquisa documental, tomando como *corpus* para a análise três coleções de livros didáticos de língua portuguesa do NEM, volumes únicos, aprovados pelo Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), ano de 2021, sendo eles: *Estações língua portuguesa: rotas de atuação social*, da editora Ática; *Interação: português da Editora do Brasil* e *Linguagens em Interação: língua portuguesa da editora IBEP*.

O último texto da categoria é intitulado como: **RACISMO E EDUCAÇÃO: contribuição da escola no fortalecimento dos processos identitários**. O capítulo é dos autores *Maria Rita da Silva Gomes, Maria Kélia da Silva, Antonio Anderson Brito do Nascimento e Jean Mac Cole Tavares Santos*, em que, a partir do recorte de um trabalho monográfico, fruto da pesquisa via Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC), Ações Afirmativas, buscam analisar a contribuição da escola no fortalecimento dos processos identitários raciais. Na escrita, os pesquisadores refletem sobre o racismo, noções de raça, dentre outras questões, junto a grandes nomes como Neusa Santos Souza, Kabengele Munanga e Nilma Lino Gomes.

Já passando para a segunda categoria, **espaços de pesquisa, comunicação, formação e ensino-aprendizagem**, possui sete textos integrados a ela.

No primeiro texto dessa categoria, **LABORATÓRIO DE LEITURA E PRODUÇÃO TEXTUAL E BIBLIOTECA ESCOLAR COMO ESPAÇOS DE TRANSFORMAÇÃO: estratégias de incentivo à leitura e pensamento crítico no Ensino Médio**, de *Thayssa Paolla Rodrigues do*

Vale, Pedro Vitor Feitosa da Cruz e José Ribamar Lopes Batista Júnior, os autores apresentam e discutem sobre o funcionamento da Biblioteca Setorial do Laboratório de Leitura e Produção Textual (LPT/CNPq) e o desenvolvimento das ações voltadas à promoção e incentivo à leitura dos estudantes do Colégio Técnico de Floriano (CTF). Assim, esse espaço é tido como fundamental no processo educativo e desenvolvimento da aptidão de leitura e escrita dos alunos do Ensino Médio.

Nosso segundo texto, **O TEATRO NA FORMAÇÃO OMNILATERAL: uma perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica sobre o trabalho educativo interdisciplinar**, de Dória Karenina Castro de Almeida e Kamilla Amora Gomes é discutida a relevância do teatro como um recurso interdisciplinar do trabalho educativo para formação omnilateral do aluno na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica (PHC). A pesquisa é fruto da disciplina 'Teorias da Educação', do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Estadual do Ceará (UECE) e chega a consideração que tanto o teatro, quanto a PHC, contribuem para uma formação crítica e integral.

**RECURSOS TELEVISIVOS NO CAMPO PROFISSIONAL TELEJORNALÍSTICO: a televisão no tele(jornal)**, de Vanessa Monteiro Lima, é o terceiro texto do compilado. Nessa pesquisa, a autora recorre à influência da netnografia, para investigar o funcionamento do campo telejornalístico, por meio da identificação de como as informações são construídas e repassadas ao telespectador, a partir da incorporação de recursos televisivos. Desse modo, a pesquisadora defende que os telespectadores não se caracterizam enquanto sujeitos passivos, mas como receptores ativos do que está sendo transmitido para ele.

O texto **FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM UMA PERSPECTIVA DE ALFABETIZAÇÃO CIENTÍFICA: levantamento bibliográfico na pós-graduação**, dos autores Sébastião Lino Neto e Leonardo Alcântara Alves, desenvolve um levantamento do tipo estado do conhecimento, tomando como base de dados a Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD). Nessa pesquisa, o quarto texto do nosso ebook, analisa como a formação de professores com vista a capacitação em uma perspectiva de promoção da Alfabetização Científica (AC), tem se construído.

O nosso quinto artigo, intitulado como **O ESTÁGIO NÃO OBRIGATÓRIO NA DEaD: Potencializando a formação do Pedagogo para atuação em espaços não escolares**, foi produzido por Alexandre do Nascimento Braz, Jade Nytácia Torres Pinto e Maria das Graças de Oliveira Pereira. A pesquisa investigou o impacto do estágio não obrigatório na modalidade de Educação a Distância (EaD) para a formação de pedagogos em ambientes não escolares. Mesmo sendo opcional, o estágio aparece com caráter essencial para a preparação de pedagogos.

Escrito por Áquila Gomes de Souza e Lara Marques de Oliveira, o sexto trabalho é inti-

tulado de **NARRATIVAS VIVAS: fantoches, teatro de sombras e a Educação de Jovens e Adultos**. Utilizando fantoches e o teatro de sombras como ferramentas lúdicas para dramatizar narrativas dos alunos, estratégias aplicáveis a disciplinas como Português, História e Ciências, os autores refletem sobre a importância das atividades de dramatização de textos literários para promover o ensino-aprendizagem em sala de aula, no contexto da Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Fechando o nosso *ebook*, o nosso último texto versa sobre a **EJA E ENCCEJA COMO GARANTIA DO DIREITO À EDUCAÇÃO: perspectivas emancipatórias no espaço escolar do Complexo Penal Mário Negócio - Mossoró/RN**. O artigo é fruto da pesquisa de *Laysa Glícia de Souza Nunes, Dayane Menezes da Silva, Francisca Ariela Reges Rocha e Arellen Ronney Rocha Reges*, que busca textualizar experiências de docentes no contexto do sistema prisional-educacional com ênfase para a modalidade de ensino da EJA e a aplicabilidade do Exame Nacional para Certificação de Competência de Jovens e Adultos (ENCCEJA) com apenados do CPMN, Mossoró – RN.

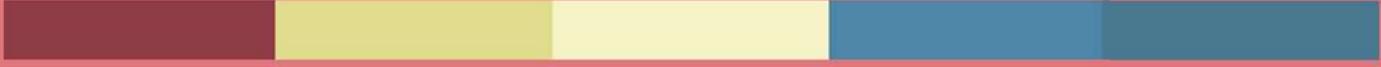
Em linhas gerais, dada a coletânea de textos, na sua diversidade metodológica, conceitual e em termos de temática, desejamos que os leitores encontrem propostas para novas investigações, boas leituras e representatividade nas discussões aqui erguidas. Assim, com esse “dever cumprido”, deixando um pouco do que vem sendo produzido para o SENACEM, aguardamos ansiosamente por mais uma edição para continuarmos a falar sobre educação, ensino e escola pública, ou seja, aquecendo o coração do pesquisador e produzindo proposições a sociedade.

### **Antonio Anderson Brito do Nascimento**

*Mestre em ensino pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino (PosEnsino).*

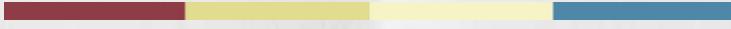
*Areia Branca, Rio Grande do Norte.*





# INCLUSÃO SAÚDE E EDUCAÇÃO





# EXPERIÊNCIAS SURDAS: NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICAS SOBRE OS PROCESSOS DE ESCOLARIZAÇÃO NO ENSINO MÉDIO DE DISCENTES SURDOS DA UFERSA

**Ítalo Santos Ferreira<sup>1</sup>**

Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA)

**Mifra Angélica Chaves da Costa<sup>2</sup>**

Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA)

**Francisco Ebson Gomes-Sousa<sup>3</sup>**

Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA)

## INTRODUÇÃO

A história da comunidade surda tem sido tradicionalmente narrada pela perspectiva da comunidade ouvinte. Essa afirmativa, traz-nos uma reflexão sobre a trajetória desses sujeitos, uma vez que, o que lemos e ouvimos, por muitas vezes, são percepções de indivíduos ouvintes que registraram seus olhares e conclusões acerca do povo surdo, deixando-os como coadjuvante de sua própria história. Se analisarmos os fatos narrados no passado, observamos que o surdo era visto como um sujeito incapaz, que não possuía linguagem e nem pensamento (Strobel, 2009). Portanto, neste escrito pretendemos valorizar as narrativas, histórias dos surdos, assim formulamos como problema como ocorreram os processos de escolarização no Ensino Médio dos discentes surdos da Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA) campus Caraúbas?

Esta pesquisa parte de um projeto interno da UFERSA, iniciado no ano de 2022, intitulado como “Memórias, Percepções e Discussões dos Discentes Surdos do Curso de Letras-

---

<sup>1</sup> Graduado em Letras Libras da Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA) - RN, Email: [italosf98@gmail.com](mailto:italosf98@gmail.com); Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9356846480849659>;

<sup>2</sup> Professora da Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA). Mestra em Educação pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN) – RN. E-mail: [mifra@ufersa.edu.br](mailto:mifra@ufersa.edu.br). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7552506726354993>;

<sup>3</sup> Professor: Mestre do curso de Licenciatura em Letras Libras pela Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA); Doutorando em Linguística pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). E-mail: [ebson.gomes@ufersa.edu.br](mailto:ebson.gomes@ufersa.edu.br). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3402918093302749>.

-Libras *campus Caraúbas*", cujo objetivo é explorar os campos das narrativas autobiográficas dos discentes surdos que cursam ou cursaram Licenciatura em Letras Libras. Dessa maneira, refletindo sobre as narrativas surdas, percebendo os caminhos percorridos por estes sujeitos, buscamos nesta pesquisa analisar os processos de escolarização no Ensino Médio de discentes surdos da UFERSA, a fim de saber se essa etapa escolar foi edificante para a sua formação.

É evidente que atualmente o sujeito surdo tem o seu reconhecimento social, e não é mais visto como sujeito sem linguagem e pensamento. Mas queremos discutir sobre os silenciamentos das narrativas desses sujeitos e como, na atualidade, é possível termos o Surdo como protagonista da sua própria história. Dessa maneira, pensar na sua trajetória se faz importante para que tomemos ciência dos prejuízos sociais que esta comunidade possui. Para realizar as discussões e reflexões sobre essas narrativas, utilizaremos os fatos históricos da comunidade surda do Brasil.

A trajetória inicial da educação de surdos no Brasil se deu a partir da vinda de Francisco Ernest Huet, a convite de Dom Pedro II, para que educasse um membro da família real que tinha surdez, no ano de 1855 (Strobel, 2009). Com a vinda de Huet, posteriormente, no ano de 1857, foi fundado o Imperial Instituto de Surdos-mudos, o que proporcionou uma visibilidade para os sujeitos surdos do Brasil, uma vez que antes disto, ainda permaneciam apagados dos olhares do outro, os ouvintes. Somente em 2002, com a aprovação da Lei nº 10.436/02, que reconhece a Língua Brasileira de Sinais (Libras), como língua oficial de expressão e comunicação da comunidade surda<sup>4</sup> (Brasil, 2002), foi marcado o reconhecimento do surdo como sujeito dotado de capacidade linguística.

Se observarmos o recorte temporal da história da educação de surdos no Brasil, antes de 1855 e após esse período, podemos inferir que foram 355 anos para que houvesse uma perspectiva diferente quanto a sujeito capaz de aprender, e mais de 500 anos para que o surdo de fato fosse reconhecido por lei que esse indivíduo é capaz de exercer o seu papel social quanto ao uso de uma língua. Vale destacar que, para fins de cálculos dos anos mencionados neste parágrafo, foi-se utilizado o ano da chegada dos portugueses ao Brasil, em 1500.

Este recorte temporal nos traz uma reflexão sobre os possíveis prejuízos que o sujeito surdo tem quanto ao seu desenvolvimento educacional e social, uma vez que seu acesso, mesmo que limitado, como discutiremos nas próximas seções desta pesquisa, foi tardio. As Legislações que garantem direitos surdos, vem como um marco de lutas e conquistas travadas durante anos, em prol do reconhecimento dessa comunidade que possui língua e tem possibilidades assim como qualquer indivíduo da sociedade. Sendo assim, estes também possuem direitos gerais, que são as leis comuns a todos os cidadãos, e também específicas,

---

<sup>4</sup> Outros eventos marcam a história da educação dos surdos, porém neste artigo não nos aprofundaremos nesta temática, uma vez que atualmente esses marcos temporais de acontecimentos já são amplamente divulgados e de fácil acesso em sites, revistas, artigos, livros, entre outros materiais. Caso deseje se aprofundar nesta leitura acesse: [https://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoEspecificas/historiaDaEducacaoDeSurdos/assets/258/TextoBase\\_HistoriaEducaçãoSurdos.pdf](https://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoEspecificas/historiaDaEducacaoDeSurdos/assets/258/TextoBase_HistoriaEducaçãoSurdos.pdf)

as leis que dispõe sobre seus direitos como pessoa que possui uma especificidade, a surdez.

Perlin e Strobel (2014, p. 17) ao relatarem o passado dos sujeitos surdos, discorrem sobre as narrativas dos acontecimentos históricos e de como essa história possui outro viés, a perspectiva do sujeito surdo, como sujeito cultural e protagonista de si.

Anular o passado e requerer o presente se mostrou como artefato cultural para os surdos. Um passado imerso na obrigação de serem ouvintes e, em função disto, aceitar que os outros fizessem a sua história, os dominassem, se tornou a marca mais deprimente. Diante disto, surgem novos feitos e novas interpretações no cotidiano. Neste sentido, se prosseguirmos com as velhas realidades, narradas como que no tempo colonial, perigamos escrever uma história de holocausto, de dominação, de lamentos. Mas não é por aí... Temos outros caminhos que, mesmo desconhecidos, merecem ser trazidos à tona, vivenciados e narrados por constituírem a genuína história natural e cultural dos surdos. (Perlin; Strobel, 2014, p. 17).

Toda essa trajetória histórica nos mostra que o sujeito surdo, por muitos anos, foi silenciado quanto a sujeito protagonista das narrativas de suas histórias, o que resultou em relatos, a partir de outras vozes, a dos ouvintes. Com isso, nesta pesquisa, objetivamos apresentar narrativas autobiográficas de discentes surdos de Letras Libras da Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA) sobre seus processos de escolarização no Ensino Médio. Para isto, utilizamos de pesquisa autobiográfica, de abordagem qualitativa, realizada a partir de entrevistas semiestruturadas, tendo como sujeitos da pesquisa, discentes e egressos surdos do *campus* Caraúbas/RN. Amparamo-nos teoricamente nas pesquisas de Halbwachs (1990); Quadros (2006); Perlin (2014) e Strobel (2014); Josso (2009); Passeggi (2011); Quadros, Silva e Silva (2023).

Na próxima seção deste trabalho iremos apresentar o percurso metodológico utilizado para realização desta pesquisa, seguindo pelo embasamento teórico, resultados e discussões, e por fim, as considerações finais e referências.

## METODOLOGIA

A pesquisa, que se configura em andamento, é realizada nas dependências da Universidade Federal Rural do Semi-Árido – UFERSA, *Campus* Caraúbas/RN, situada na região oeste potiguar. Atualmente possuem cursos de Engenharia (mecânica, elétrica e civil), Interdisciplinar em Ciência e Tecnologia e licenciaturas (Letras-Libras, Letras-Inglês, Letras-Português e Física), mas recentemente também está sendo ofertado o curso de Pedagogia Bilíngue pelo Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR). Sendo esta pesquisa realizada somente com alunos surdos do curso de Licenciatura em Letras Libras, o qual tem por objetivo formar professores competentes em termos de (in) formação e autonomia, capazes de atuarem nas áreas de conhecimento linguístico e literário de forma sistemática, reflexiva e crítica (UFERSA, 2018).

Esta pesquisa se apresenta como de abordagem qualitativa. Segundo, Denzin e Lincoln (2006, p.17) é:

[...] uma atividade situada que localiza o observador no mundo. Consiste em um conjunto de práticas materiais e interpretativas que dão visibilidade ao mundo. Essas práticas transformam o mundo em uma série de representações, incluindo as notas de campo, as entrevistas, as conversas, as fotografias, as gravações e os lembretes. Nesse nível, a pesquisa qualitativa envolve uma abordagem naturalista, interpretativa, para mundo, o que significa que seus pesquisadores estudam as coisas em seus cenários naturais, tentando entender, ou interpretar, os fenômenos em termos dos significados que as pessoas a eles conferem (Denzin; Lincoln, 2006, p. 17).

Não é intuito da abordagem qualitativa transformar os resultados em gráficos, tabelas, mas sim analisar, interpretar os contextos, experiências e fenômenos vivenciados, os sentidos e significados que são atribuídos pelo sujeito pesquisado.

O método de pesquisa utilizado para realização desta pesquisa foi o autobiográfico, pois utilizamos de narrativas dos processos de escolarização dos sujeitos para compor este estudo. Josso (2010, p. 06) explica que "Em educação a pesquisa (auto)biográfica amplia e produz conhecimentos sobre a pessoa em formação, as suas relações com territórios e tempos de aprendizagem e seus modos de ser, de fazer e de biografar resistências e pertencimentos". Com esta pesquisa pretendemos enaltecer as histórias, memórias, vivências e pertencimentos dos alunos surdos da UFERSA durante o seu processo de estudo na etapa do Ensino Médio.

Para a produção de dados, utilizamos a entrevista semiestruturada, que segundo Gil (2017, p. 76) pode ser entendida "como a técnica que envolve duas pessoas numa situação "face a face" e em que uma delas formula questões e a outra responde." Corroborando com essa concepção, Severino (2014, p. 108) complementa explicando que a entrevista é uma "técnica de coleta de informações sobre um determinado assunto, diretamente solicitadas aos sujeitos pesquisados". Trata-se, portanto, de uma interação entre pesquisador e "pesquisado". As entrevistas ocorreram em três etapas: entrevista individual - etapa concluída e coletiva, e a etapa de tradução/transcrição das narrativas para Língua Portuguesa - etapa em andamento.

Os colaboradores desta pesquisa são discentes e egressos surdos do curso de Letras Libras da UFERSA Caraúbas/RN, que narram suas histórias sobre seus processos de escolarização na educação básica e superior. Para a escolha dos participantes da pesquisa foi utilizado o seguinte critério: ser aluno ou egresso do curso Letras Libras da UFERSA Caraúbas-RN. Dessa maneira, o trabalho foi elaborado com a participação de 13 alunos surdos, sendo 3 egressos.

As etapas para organização da pesquisa se deram na seguinte ordem: 1) elaboração de formulário bilíngue, realizado online, via *Google Forms* (Formulários Google), para receber as confirmações de participação na pesquisa; 2) Criação de grupo na ferramenta de mensagem instantânea *Whatsapp* para envio do formulário; 3) Verificação das respostas obtidas via formulário; 4) Organização do calendário de entrevistas individuais; 5) Gravação das entrevistas individuais sinalizadas; 5) Gravação da entrevista coletiva; 6) Transcrição para Língua Portuguesa (em andamento).

As entrevistas individuais ocorreram no laboratório audiovisual do curso de Letras Libras, e também via *Google Meet*<sup>5</sup>, com dois egressos do curso que se encontravam geograficamente distantes. No primeiro momento, teve por objetivo criar um ambiente de acolhimento de escuta sensível às narrativas dos participantes. No segundo momento - a entrevista coletiva ocorreu pelo meio virtual, com utilização da plataforma *Google Meet*. Para registro das entrevistas na modalidade presencial, utilizamos gravações de vídeo por meio de uma câmera digital, e para modalidade online, utilizamos gravador do *Google Meet* e a ferramenta *OBS (Open Broadcaster Software) Studio*<sup>6</sup>. Após a produção do material, deu-se início a fase de tradução do material produzido para fins de análise.

## REFLEXOS DA MEMÓRIA NA CONSTRUÇÃO SOCIAL E FORMAÇÃO ACADÊMICA DO SUJEITO SURDO

Para iniciarmos esta discussão, inicialmente precisamos conhecer o conceito de memória, uma vez conscientes de tal, podemos nos debruçar nos reflexos que a memória traz para a formação acadêmica. Ferreira *et.al* (2023, p.6) explica que “As memórias são registros de vivências que possuem um significado importante, pois elas influenciam na construção social do sujeito.”, sendo assim, elas impactam na sua formação de sua identidade, conforme Pollak (1992, p. 204), quando diz que a “memória é um elemento constituinte do sentimento de identidade.”. O autor ainda contribui quando explica sobre os elementos constitutivos da memória que:

[...] são os acontecimentos vividos pessoalmente. Em segundo lugar, são os acontecimentos que eu chamaria de “vividos por tabela”, ou seja, acontecimentos vividos pelo grupo ou pela coletividade à qual a pessoa se sente pertencer. São acontecimentos dos quais a pessoa nem sempre participou mas que, no imaginário, tomaram tamanho relevo que, no fim das contas, é quase impossível que ela consiga saber se participou ou não. Se formos mais longe, a esses acontecimentos vividos por tabela vêm se juntar todos os eventos que não se situam dentro do espaço-tempo de uma pessoa ou de um grupo. É perfeitamente possível que, por meio da socialização política, ou da socialização histórica, ocorra um fenômeno de projeção ou de identificação com determinado passado, tão forte que podemos falar numa memória quase que herdada (Pollak, 1992, p. 201).

As construções da memória do sujeito possuem dois momentos importantes, o primeiro, as memórias individuais, as quais são vivências pessoais de cada indivíduo, e as coletivas, que acontecem a partir de interações entre sujeitos. É interessante refletirmos

---

5 O Google Meet é um aplicativo desenvolvido pelo Google com foco na realização das videoconferências. Logo, ele permite a realização de reuniões a distância, superando as barreiras geográficas e com uma série de benefícios a todos os usuários. Com o crescimento do home office, essa é uma questão importante. Para mais informações: <https://www.remessaonline.com.br/blog/google-meet/>.

6 OBS Studio é um software de código aberto, que permite fazer gravações de telas e transmissões ao vivo. Para mais informações: <https://blog.b2bstack.com.br/obs-studio/>.

sobre um ponto importante destacado pelo autor, que são as vivências que ocorreram em nosso imaginário, que é denominada de memória herdada, ou seja, a memória que possui reflexos políticos e históricos a qual foi herdada por uma pessoa.

Ferreira *et al.* (2023), faz uma análise comparativa entre memória e um profissional oleiro<sup>7</sup>, a qual sua função é moldar seus objetos e defini-los a partir de suas percepções e lembranças, para que o produto expresse as construções em sua memória, uma vez que a ela é um mecanismo humano que constitui a formação dos indivíduos enquanto sujeitos humanos que estão em constante movimento, construindo memórias, através do registro e processamento neuropsicológico.

Quando falamos em memória, também nos remetemos à construção humana, uma vez que elas marcam em nosso íntimo conexões vivenciadas em nosso cotidiano, sendo o cérebro responsável por assimilar, construir e reconstruir os momentos vivenciados. Tudo isto mencionado resulta na construção da identidade do indivíduo e impacta no modo como visualiza o mundo ao seu redor, nesse sentido, podemos refletir sobre os reflexos da memória na formação acadêmica dos sujeitos surdos, uma vez que as vivências educacionais, as relações aluno-aluno e aluno professor fazem parte dessa formação interpessoal dos indivíduos.

Conforme explica Josso (2009, p.136):

As vivências constituem o tecido do nosso quotidiano. Nem sempre estas vivências ficam na nossa memória ou propiciam uma ocasião de aprender qualquer coisa recente que vai ficar, enquanto recurso novo, daqui para frente. Pode ser uma ideia nova, um comportamento novo, um saber-fazer num campo de atuação consigo mesmo, com os outros, em situações específicas, com O caminhar para si: uma perspectiva de formação de adultos e de professores objetos ou máquinas (Josso, 2009, p. 136).

As vivências são experiências que colaboram para nossa formação, porém é importante mencionar que nem todas nossas experiências de vida são registradas e armazenadas, passando por um processo de (re) elaboração constante, pois criamos momentos, novos significados, e esses movimentos constituem nossas percepções.

Ferreira *et al.* (2023), complementa que a:

memória indissociável dos processos de formação dos indivíduos, podemos compreender que a formação dos Surdos estão ligadas diretamente às suas lembranças, já que ela traz consigo uma reflexão dos processos aos quais passamos para conseguirmos as conquistas sociais, como a formação acadêmica (Ferreira et.al, 2023 p. 08).

Sendo assim, conclui-se que as memórias são uma espécie de sistema social, pois a todo instante (re)constroem marcas positivas e/ou negativas que impactarão no desenvolvimento social dos indivíduos.

---

7      Fabricante de objetos de barro (louças, telhas, tijolos etc.); aquele que trabalha em olaria.

## DIREITO À EDUCAÇÃO E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES SURDOS

A educação é um direito de todos, garantido pela Constituição Brasileira de 1988, sendo esta, um dever do Estado e da família, em colaboração com a Sociedade (Brasil, 1988). A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 9.394/96 também garante que todos tenham acesso à educação e em alguns dos seus princípios do artigo 3º, prevê "I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola (...) XIV - respeito à diversidade humana, linguística, cultural e identitária das pessoas surdas, surdo-cegas e com deficiência auditiva (...)" . Essa lei determina que todos devem ter direito ao acesso e permanência na escola e que sua diversidade linguística seja respeitada.

Em 2002, através da Lei nº 10.436, que reconheceu a Libras como Língua oficial de comunicação e expressão do sujeito surdo (Brasil, 2002), foi que de fato houve um reconhecimento mais significativo destes sujeitos, uma vez que ainda a aprovação desta lei foi um marco histórico de direitos para pessoa surda, promovendo posteriormente outras discussões que culminaram na aprovação de outras leis como a nº 13.146/2015<sup>8</sup>, nº 12.319/2010 - atual lei nº 14.704/2023<sup>9</sup> e a lei nº 14.191/2021<sup>10</sup> que contribuíram para garantir o acesso do surdo nos mais diversos contextos.

Quadros *et. al.* (2023, p. 82) explica que "A Libras na Educação Infantil bilíngue de surdos apresenta grande importância para a formação das crianças surdas." Essa formação desde os primeiros momentos educacionais do sujeito surdo, Libras como língua de instrução, contribui para uma formação mais sólida nos aspectos educacionais e sociais, que implicam diretamente como o Surdo comprehende o mundo ao seu redor. Quadros (2023, p. 82) explica que:

A primeira língua da criança surda é aquela que ela adquire com maior facilidade; logo, é preciso uma língua visual como idioma. Esse processo vai acontecer normalmente no percurso escolar dessas crianças. A Libras como primeira língua é vital para o desenvolvimento saudável da criança, pois é a língua que acontece na vida da criança, apenas proporcionando a interação na Libras, sem intervenção clínica (Quadros, 2023, p. 82).

É importante destacar que esses processo de aquisição linguística, deve ser respeitado, garantindo uma educação visando o desenvolvimento do sujeito, conforme prevê a legislação das políticas linguísticas dos surdos. Nesse sentido, é essencial que sejam compreendidos os aspectos que abarcam o ensino de Libras, que por sua vez consti-

8 Estatuto da pessoa com deficiência. Dispõe sobre os direitos da pessoa com deficiência, visando principalmente a sua inclusão. Para ler mais sobre, acesse o link: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm)

9 Regulamenta a profissão do tradutor-intérprete de Libras. Mais informações veja o link: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2023-2026/2023/Lei/L14704.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2023-2026/2023/Lei/L14704.htm)

10 Modifica a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), e dispõe sobre educação bilíngue para o sujeito surdo. Para ler mais sobre a lei acesse o link: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2019-2022/lei/l14191.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/lei/l14191.htm)

tuem o indivíduo surdo quanto a sua formação. Quadros *et al.* (2023) afirma que:

O ensino de Libras abrange particularidades linguísticas, socioculturais, históricas, arte e literatura, constituidoras do ser. Com fundamento nessa proposição, tenciona desenvolver competências e habilidades de entendimento e produção em Libras, leitura e escrita em Libras, reflexão sobre o funcionamento da língua e seus usos sociais, a gramática, a arte e a literatura elaborada pelos surdos, o surgimento da Libras e suas transformações (Quadros *et al.*, 2023, p. 83).

Essa discussão sobre aquisição linguística da Libras como L1<sup>11</sup> é necessária para que possamos compreender nos mais diversos aspectos a formação do surdo, já que a L1 quando adquirida respeitando todas as fases de aprendizado do indivíduo, favorece o aprendizado da L2 do surdo, a Língua Portuguesa, na modalidade escrita, conforme previsto na Lei de Libras<sup>12</sup>. Esse modelo de processo de aprendizagem contribui para desenvolver a consciência do aprendiz, pois permite o processamento das aprendizagens de forma significativa, construindo significados importantes que colabora para o desenvolvimento crítico dos surdos.

Os fatos discutidos até aqui nos mostram que o sujeito surdo a todo momento tem lutado para se inserir na sociedade. Perlin e Strobel (2014), diz que os surdos lutam por uma “educação bilíngue, por políticas para a língua de sinais no Brasil, pela abertura das portas das universidades, por posições de igualdade, por ter intérpretes de língua de sinais e por serem válidos os nossos direitos” (Perlin; Strobel, 2014, p. 20).

Com a implementação do decreto nº 5.626/2005, que possibilitou a criação do curso de Letras Libras, o que impactou diretamente a vida do sujeito surdo, visto que oportunizou o acesso a diferentes espaços da sociedade. Quadros et.al (2023, p. 86) afirma que “O curso de Letras-Libras abriu as portas das universidades públicas aos surdos com qualidade, direito não usufruído antes, e consequentemente possibilitou a sua inclusão no mercado de trabalho.”, o que nos mostra a importância de políticas públicas que de fato efetivem o direito do sujeito surdo e a sua participação na sociedade, não como um sujeito deficiente, mas como um sujeito completo dotado de língua, cultura, pensamento, entre outros adjetivos que qualificam o indivíduo como humano. Quadros *et al.* (2023) defende que:

Não apenas as mudanças na legislação foram fundamentais, mas a sua implementação efetiva que contribuiu para as mudanças nos discursos sobre a surdez e a Libras. Os novos discursos rompem com a exclusão dos surdos na sociedade, nos campos educacional e linguístico. Nos projetos de planejamento linguístico, o fortalecimento do ensino bilíngue e a valorização de uma educação bilíngue de surdos objetiva garantir as Formas Surdas de ser em uma sociedade multilíngue e multicultural (Quadros *et al.*, 2023, p. 86).

Quadros *et al.* (2023), nos revela uma questão importante, que nos traz uma reflexão sobre as conquistas da comunidade surda, são 22 anos da Lei de Libras, e hoje podemos

11 Termo utilizado para referir-se à primeira língua do surdo, a Libras.

12 Lei 10.436/2002.

perceber as narrativas presentes na sociedade, o entendimento de que o Surdo é dotado de capacidade, e o cenário avança para que novos discursos sejam criados, histórias escritas, que favoreçam e amplie a inclusão do surdo nos diversos espaços sociais.

## NARRATIVAS SURDAS SOBRE O PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO NO ENSINO MÉDIO

As narrativas surdas são imprescindíveis para compreender os processos os quais a comunidade vivenciou em sua trajetória de vida, uma vez que essas partem do seu íntimo, dos momentos que estão marcados em sua memória. Esses relatos fortalecem a voz<sup>13</sup> do sujeito surdo, uma vez que os registros históricos deste povo foram realizados a partir da perspectiva do ouvinte. Dessa maneira, com o reconhecimento das capacidades sociais e cognitivas do sujeito surdo, assim, como reconhecimento da Libras, Língua Brasileira de Sinais, cuja modalidade é visual-motora, torna-se impossível retornar a ideia ultrapassada de que este sujeito é incapaz. Sendo assim, nesta sessão, iremos apresentar narrativas surdas sobre seus processos de escolarização no Ensino Médio, construindo assim um espaço de autonomia quanto a voz do sujeito surdo na sociedade contemporânea.

É importante justificar que usaremos nomes fictícios, a fim de preservar a identidade dos sujeitos entrevistados. Com o objetivo de homenagear personalidades importantes para a construção da história da educação de surdos, iremos denominar um colaborador de Charles em menção a Charles Michel de l'Epée, considerado o pai dos surdos e o segundo entrevistado de Eduard, fazendo referência a Eduard Huet, professor surdo francês que veio para o Brasil no período do Império.

Os processos de escolarização na sociedade brasileira, principalmente no que se diz respeito à inclusão de pessoas com deficiência, ainda está em processo, em passos lentos. O que é comprovado a partir do espaço sensível de escuta que esta pesquisa proporcionou, onde os sujeitos surdos, em sua maioria, relatam que durante seu percurso educacional não pode desfrutar de um processo formativo digno e que proporcionasse a devida aprendizagem, uma vez que as Leis vigentes que garantem o acesso à Educação dos surdos não eram aplicadas, resultando na ausência de profissionais especializados para que houvesse acessibilidade linguística no espaço escolar, conforme narra um dos participantes.

*[...] eu tentava me inserir nos grupos, juntamente com as pessoas ouvintes, mas havia barreiras, isso causava sofrimento, eram barreiras comunicativas, também com o professor, que oralizava. Então durante todo meu processo de escolarização, ensino fundamental até o médio não tinha intérprete de Libras, somente no Ensino Superior que tive acesso a esses profissionais, a língua Libras, aqui no Letras Libras, que foi muito importante para minha aquisição, mas antes era extremamente complicado, havia muitas barreiras (Charles, Caraúbas-RN, 2024)<sup>14</sup>.*

13 Termo utilizado para designar o posicionamento dos sujeitos quanto aos seus discursos, que por sua vez são realizados a partir de sinalização em Língua de Sinais.

14 Todas as respostas foram dadas em Libras, traduzidas em português aqui pelos pesquisadores.

Nos trechos apresentados acima, podemos verificar na narrativa do sujeito surdo, as marcas de uma educação sem acessibilidade. Conforme narra o sujeito, os espaços escolares frequentados não havia acessibilidade linguística, ou seja, não havia a presença do profissional Tradutor/Intérprete de Libras, o que dificultou o processo de escolarização dos indivíduos, uma vez que as metodologias orais eram insuficientes para que o aprendizado fosse eficaz. Imaginemos aqui uma situação em que o aluno deve aprender cálculos matemáticos ou químicos, que antes de tudo, necessitam dos conhecimentos adquiridos nos ciclos anteriores (Ensino Infantil e Fundamental), para compreender os conteúdos e aprendizagens do ciclo atual, mas os mesmos não foram adquiridos, então como este sujeito irá avançar? Como irá aprender os novos conteúdos? Que metodologias orais poderiam ajudar, uma vez que não há presença de profissionais especializados? A resposta para esta pergunta é lamentável, porém faz parte da realidade da vida da maioria das pessoas surdas, tiveram dificuldades no seu processo de ensino e aprendizagem.

*As metodologias utilizadas eram poucas, os professores utilizavam de imagens, também da oralização e o português escrito no quadro, eu apenas copiava, era muito difícil. Porque penso que poderia ter tido uma estratégia, por exemplo, imagem, palavra escrita e sinal, porém o professor não sabia Libras, utilizava somente de oralização, e isso criava barreiras e falta de acessibilidade (Charles, Caraúbas-RN, 2024).*

É importante registrar que não estamos aqui culpabilizando os profissionais da educação, afinal, apesar de compreendermos que o professor regente também é o professor do surdo, se torna difícil, quase que impossível garantir uma acessibilidade linguística a estes sujeitos, uma vez que o cenário ao qual o profissional se encontra não dá as devidas condições e o suporte para que este possa proporcionar uma educação acessível aos surdos em sala de aula. Nossa crítica, e o que percebido nas narrativas surdas, são justamente a falta de profissionais que atuariam nesse apoio, como por exemplo, e já mencionado, o Tradutor-Intérprete de Libras.

Os participantes surdos narram que as metodologias utilizadas eram em sua maioria orais, aulas expositivas, o que prejudicava o entendimento e o aprendizado, já que para o surdo o que deveria ser um momento de aprendizagem, tornava-se um momento de “copia e cola”, sem a possibilidade de uma aprendizagem eficaz. Essas questões se repetem na maioria dos entrevistados surdos, que narram suas dificuldades de escolarização.

Pensar sobre as dificuldades desses sujeitos ao longo do seu processo de escolarização, principalmente no ensino médio, etapa final da educação básica, onde o aluno deve se preparar para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), é essencial, pois nos leva a refletir sobre como os alunos surdos têm enfrentado a sua formação básica? O que eles têm aprendido? A capacitação básica e inicial, foi de fato realizada? Quais abordagens foram utilizadas para o aprendizado desses sujeitos? Essas indagações, são questões muito importantes para nossa reflexão e diálogo, através dos dados obtidos com as narrativas sinalizadas pudemos compreender melhor os processos de escolarização destes indivíduos.

A primeira afirmativa que podemos registrar nesta pesquisa é que os alunos surdos ainda não possuem um processo de escolarização bem elaborado, pelo contrário, este processo é permeado de falhas, que ainda necessitam de manutenção para que a necessidade educacional dos surdos seja sanada, mudando assim a realidade em que estes sujeitos vivem, já que a sua capacitação inicial (Ensino Infantil, Fundamental e Médio) está defasado, não pela falta de conteúdo, mas sim pela falta de acessibilidade, que sabemos que é essencial para que haja a garantia de um processo mais igualitário.

Sabemos que o acesso ao Ensino Superior se dá através da finalização do Ensino Médio, por meio do ENEM, essas oportunidades de formação superior respeitam ao processo seletivo a qual são submetidos todos os estudantes, mas pensar no aluno surdo que não teve acesso a mesma escolarização que o aluno ouvinte desequilibra a balança e cessa a oportunidade de muitos acessarem o Ensino Superior. Infelizmente essa tem sido uma realidade que foi narrada pelos sujeitos surdos, a falta de acessibilidade e não aprendizagem da Língua Portuguesa na modalidade escrita, conforme prevê a Lei nº 10.436/02.

Charles narra que “[...] antes de estudar na Universidade Federal Rural do Semi-Árido, não tinha acessibilidade com intérpretes em sala de aula.”. A ausência dos profissionais intérpretes de Libras tem sido um ponto comum nas narrativas surdas, e isso mostra nitidamente a quebra do direito à acessibilidade previstas em lei e em decreto. É importante mencionar, que não estamos responsabilizando o intérprete pela falta de acessibilidade na educação de surdos, mas sim mostrando a necessidade deste profissional nos ambientes escolares como forma de oportunizar o sujeito surdo ter acesso a informação na sua língua de instrução, bem como aproxima os indivíduos a terem uma igualdade quanto às oportunidades de aprendizagem.

Uma questão interessante, que é de grande valia mencionamos neste trabalho, é sobre a educação bilíngue, que é garantida pela Lei nº 14.191/21, porém sabemos que a implementação das leis é um processo progressivo. Sabemos que a educação bilíngue para surdos é o modelo educacional que atende as necessidades e características culturais dos sujeitos, oportunizando-os para que tenham um bom desenvolvimento quanto às suas aprendizagens, já que a Libras será sua língua de instrução e a partir dela poderá ter a aquisição da L2 (Língua Portuguesa) na modalidade escrita.

As narrativas surdas mostram o quanto a comunidade surda vem sofrendo com a falta de acessibilidade nos espaços escolares, deixando a sua presença quase que invisível, já que quando não se oportuniza o espaço de sinalização<sup>15</sup> para o sujeito, há direta ou indireta uma espécie de silenciamento quanto às suas construções de aprendizagens no ambiente escolar, pois como o professor saberá se o aluno está desenvolvendo se não consegue ter acesso a seu discurso, suas opiniões sobre determinado assunto?

15 Utilizamos este termo para substituir o termo voz, uma vez que os posicionamentos dos sujeitos surdos são dados a partir de textos sinalizados, na modalidade visual-motor, conforme característica das Línguas de Sinais. Dessa forma, propomos esse termo como forma de adaptação cultural e respeito ao sujeito surdo.

*Como poderiam me ensinar, na escola não havia intérpretes, não tinha nada. Na sala de aula, eu não aprendia nada, eu ficava só sentado, em silêncio, próximo a uma colega que ficava ao meu lado, às vezes tentava se comunicar por gestos. A professora ela oraliza e escrevia no quadro, e então como poderia ser me ensinado algo, não tinha como. Eu via as coisas escritas na Língua Portuguesa, tentava ler, mas não tinha como me posicionar. Os colegas me chamavam, mas eu era surdo, como iria ter esse posicionamento em sala de aula, além disso, tinha vergonha. Como eu como sujeito surdo iria me posicionar se não havia Libras, era somente oralização, não tinha nada em Libras (Charles, Caraúbas-RN, 2024).*

No discurso do participante acima, podemos observar uma cena que se repete para maioria dos surdos entrevistados, a falta de visibilidade no espaço escolar. Não é ser visto ou notado, mas sim ter o espaço que outros alunos naquele espaço tinham. O espaço de se expressar, de compartilhar e poder interagir em sala de aula. Esse direito, apesar de garantido, não foi oportunizado, gerando regressão quando as aprendizagens que deveriam estar sendo fornecidas a esses alunos surdos.

As experiências surdas em seus processos de escolarização no Ensino Médio, foram momentos marcados pela frustração do desejo de aprender, mas esse direito não foi assegurado no que diz respeito a acessibilidade linguística no espaço escolar. Claro que os surdos não eram sujeitos totalmente isolados, eles interagiam e muitas vezes faziam amigos, o que favorecia a aprendizagem da Libras por esses sujeitos nos espaços escolares. Porém não podemos colocar para outro, a responsabilidade que é do Sistema Educacional, garantir acessibilidade e o processo de ensino aprendizagem a todos os sujeitos participantes do sistema de ensino.

*Eu me sentia sozinho, não tinha interações com ouvintes. Sentia que havia um preconceito por eu ser surdo. [...] Na escola, eu percebia que havia apelidos destinados à minha pessoa, tinha muito disso. [...] Eu conversei com minha mãe que não queria mais isso, mão queria mais estudar, então eu saí... Minha mãe reclamava e falava que deveria voltar a estudar, que tinha necessidade de concluir o ensino médio para que pudesse se formar. Então eu pensava sobre como iria conseguir, se não compreendia, não havia intérpretes, mas minha mãe continuava a me incentivar, a tentar, então refleti sobre isso, e decidi retornar aos estudos novamente. Então, consegui me formar no ano de 2016. Depois disso, um colega conversou comigo sobre um curso em Caraúbas, um ouvinte utilizou de gestos e me explicou, já que não compreendia nada do português. Tinham três professores, eu me senti animado. As aulas aconteciam na segunda-feira e eu ia de moto junto com um amigo. Eu me senti animado, porque pude aprender Libras, e também o português. Antes de 2016 meu conhecimento era nada, zero. Tudo começou a partir de 2017, as aprendizagens e então conseguir adquirir a fluência em Língua de Sinais. Eu me senti extremamente feliz (Eduard, Caraúbas-RN, 2024).*

Nota-se que no discurso do sujeito surdo que o seu percurso acadêmico, no Ensino Médio foi marcado pela falta de oportunidade, e que isso ocasionou um prejuízo quanto às suas aprendizagens. Em primeiro lugar, percebemos os prejuízos quanto às suas interações com seus colegas. O bullying vivenciado no ambiente escolar, sem que houvesse providências necessárias para que o mesmo se sentisse acolhido na escola e conseguisse um tratamento minimamente digno, já que o direito de aprendizado deste indivíduo não foi atingido. Percebemos em seu discurso, que a ausência de uma educação sem a presença

dos profissionais qualificados, conforme explica a legislação que ampara as pessoas surdas, causou um prejuízo, um atraso, irreparável. Infelizmente esse cenário se repete no discurso de muitos surdos, e neste caso, ainda possui três agravantes principais. O primeiro, a falta de acesso ao aprendizado, e consequentemente uma formação acadêmica defasada. Em segundo, os prejuízos psicológicos, o bullying sofrido no ambiente escolar. Aquisição tardia da Libras e também da Língua Portuguesa.

Um fato importante que também devemos observar na narrativa deste sujeito surdo, sua trajetória de superação. Apesar de todos os percalços, todas as dificuldades encontradas em seu processo de escolarização, o mesmo não parou e agarrou-se a cada oportunidade. Conforme podemos perceber, ao receber a oportunidade de aprender a Libras e a Língua Portuguesa, agarrou-se a ela, e pode finalmente ter esse processo de aquisição, torna-se fluente e consequentemente capaz de se expressar e ser compreendido em sua totalidade. Vale ressaltar, que não estamos desconsiderando as diversas formas de interação que o sujeito utilizava, como por exemplo, os gestos, porém sabemos que é uma forma comunicativa incompleta se comparado a uma língua.

As narrativas dos surdos participantes mostram que seu processo de escolarização foi marcado por momentos de dores, angústias, falta de aprendizado, de oportunidade e de isolamento. Todos esses adjetivos produzem efeitos negativos no processo de constituição do sujeito, fragilizando seu conhecimento acadêmico e também seu conhecimento de mundo, o que impacta na sua relação com a sociedade, já que não adquire a consciência sobre seus direitos e deveres enquanto cidadão atuante em uma sociedade, além disso diminui sua autoestima social, ou seja, acredita ser incapaz de aprender ou de realizar determinadas atividades sociais. Essa realidade respinga quando o surdo ingressa no ensino superior e sente inúmeras dificuldades, pois a base dos conhecimentos não foi sólida.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Os processos de escolarização dos sujeitos surdos ao longo dos anos têm mostrado um desenvolvimento satisfatório, uma vez que no passado estes sujeitos não eram considerados como participantes de uma sociedade, perdendo seus direitos, principalmente a educação, que contribui significativamente na formação do indivíduo. Nesse sentido, pensar sobre os processos educacionais, compreendendo os aspectos individuais e coletivos do sujeito se faz importante para que possamos saber, a partir das narrativas surdas, as suas trajetórias de vida.

De acordo com os resultados obtidos nesta pesquisa, evidenciamos que apesar do avanço quanto às garantias e direitos no âmbito nacional com as legislações vigentes, ainda há necessidade de avançarmos na qualidade das aplicações das leis, uma vez que os sujeitos surdos narram a falta de acessibilidade durante seus processos de escolarização, onde a maioria narra que somente teve acesso a um intérprete em sala de aula no Ensino Superior. Isso significa que a trajetória educacional dos surdos foi ineficaz, já que não havia

acessibilidade, consequentemente o direito de aprender na sua língua de instrução foi cesado, mesmo com legislações que garantem isso.

Todas essas questões nos mostram que os processos de escolarização dos sujeitos surdos ainda necessitam de uma manutenção, ou seja, não está ideal, e os parâmetros educacionais atuais não atendem na sua plenitude às necessidades específicas quanto à acessibilidade. Nesse sentido, necessita primeiramente do respeito à legislação vigente, e também, uma verificação periódica, para que os seus direitos possam estar assegurados.

Verificamos que a maioria dos sujeitos surdos passaram por muitas dificuldades durante seu período de escolarização, marcando um Ensino Médio deficiente, uma vez que durante sua trajetória inicial até chegar o nível final de escolarização básica não foi possível aprender os conteúdos determinados pelos documentos norteadores da educação, como a BNCC (Base Nacional Comum Curricular). Essa (des)curricularização, ou seja, essa falta de aquisição de conhecimentos da base, faz com que os surdos cheguem ao Ensino Superior com um déficit forte, ocasionando dupla dificuldade quanto às aprendizagens que deve adquirir neste nível de ensino, já que ele necessitará de conhecimentos da base para que possa avançar nos conhecimentos avançados, e quando não há essa aquisição, o surdo precisará adquiri-la ao mesmo tempo que estuda e adquire os conteúdos daquele nível.

As cenas apresentadas através das narrativas destes sujeitos, mostram a importância da aquisição da Libras nos primeiros anos de vida do indivíduo surdo, assim como também a garantia da acessibilidade e de seus direitos, para que seu percurso formativo seja digno e repleto de oportunidades, para que as narrativas que apresentamos aqui nesta pesquisa, sejam repletas de discursos alegres, e não tão somente de sofrimento, desprezo ou de superação. Devemos não romantizar o processo, mas mudá-lo, para que pessoas como estas possam viver em um ambiente mais digno e acessível.

## **REFERÊNCIAS**

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Disponível em: <[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_20dez\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_20dez_site.pdf)>; Acesso em 27 set. 2024.

BRASIL. Planalto. **Constituição Federal de 1988**. Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constitucional/constitucional.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constitucional/constitucional.htm)> Acesso em 19 de setembro de 2024.

BRASIL. Planalto. **Decreto 5.626 de 22 de dezembro de 2005**. Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm)>; Acesso em 27 set. 2024.

BRASIL. Planalto. **Lei 10.436 de 24 de abril de 2002**. Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2002/l10436.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm)>; Acesso em 19 de set. 2024.

BRASIL. Planalto. **Lei 14.191 de 03 de agosto de 2021**. Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2019-2022/2021/lei/l14191.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/lei/l14191.htm)>; Acesso em 27 set. 2024.

BRASIL. Planalto. **Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato1990-1996/1996/lei/l9394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato1990-1996/1996/lei/l9394.htm)>; Acesso em 27 set. 2024.

nalto.gov.br/ccivil\_03/Leis/l9394.htm Acesso em 27 set. 2024.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: DENZIN, N. K. e LINCOLN, Y. S. (Orgs.). **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 15-41.

FERREIRA, I. S; SILVA, T. M.; COSTA, M. A. C.; GOMES-SOUZA, F. E. **Memórias, percepções e discussões dos discentes surdos do curso de Letras-Libras da UFERSA campus Caraúbas**. In Congresso Nacional de Educação, IX. 2023, João Pessoa. Anais. Campina Grande -PB: Editora Realize, 2023. Disponível em: <<https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/95919>> Acesso em 03 set. 2024.

GIL, A.C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. Editora Atlas. 6º ed. São Paulo. 2017.  
JOSSO, M.-C. **O caminhar para si: uma perspectiva de formação de adultos e de professores**. Revista: ambiente educação, São Paulo, v. 2, n. 2, p. 136-199, ago./dez. 2009.  
PASSEGGI, M. C. **Educação**. Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 147-156, maio/ago. 2011.

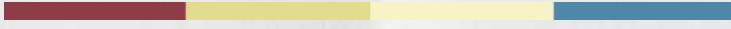
PERLIN, G; STROBEL, K. **História cultural dos surdos: desafio contemporâneo**. Educar em Revista. Curitiba. Brasil, Edição Especial n. 2/2014, p. 17-31. Editora UFPR.

POLLAK. M. **Memória e Identidade Social**. Estudos Históricos, Rio de Janeiro, vol. 5, n. 10, 1992, p. 200-212.

QUADROS, R. M; SILVA, J. B.; ROYER, M.; SILVA, V. R (org). **Gramática da Libras**. Rio de Janeiro: INES, 2023 p. 511; v. 01.

SEVERINO. A. J. **Metodologia do trabalho científico**. Cortez Editora. 23ª ed. São Paulo.  
STROBEL, K. **História da educação de surdos**. Florianópolis, 2009. Disponível em: <[https://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoEspecificada/historiaDaEducacaoDeSurdos/assets/258/TextoBase\\_HistoriaEducacaoSurdos.pdf](https://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoEspecificada/historiaDaEducacaoDeSurdos/assets/258/TextoBase_HistoriaEducacaoSurdos.pdf)> Acesso em 11 abr. 2024.

UFERSA. Universidade Federal Rural do Semi-Árido. **Projeto Político do Curso (PPC) de Letras Libras**. 2018. Disponível em: <<https://lelibcaraubas.ufersa.edu.br/wp-content/uploads/sites/76/2019/07/MEC-PPC-atual-2018-aprovado.pdf>> Acesso em 13 abr. 2024.



# UNO DOS ALELOS: O LÚDICO COMO FERRAMENTA NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA E NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM EM GENÉTICA

**Maria Victoria Ferreira de Menezes<sup>16</sup>**

Universidade do Estadual do Rio Grande do Norte

**Mayara Macedo Lima<sup>17</sup>**

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte

**Diego Nathan do Nascimento Souza<sup>18</sup>**

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte

**Maria da Conceição Vieira de Almeida Menezes<sup>19</sup>**

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte

## INTRODUÇÃO

A aprendizagem é um processo diferenciado para cada indivíduo, de modo que a diversidade cultural e as diferenças são influenciadoras nesse processo de autodesenvolvimento. Segundo Silva e Garcez (2019), os indivíduos são únicos, cada um de nós temos nossa essência e nossos valores. A pluralidade entre os alunos deve ser considerada pelos professores, de forma que a inclusão de todos em práticas coletivas seja um precursor para o protagonismo juvenil e para o desenvolvimento profissional, social e cultural do indivíduo.

---

16 Especialista em Gestão Escolar e Educação Digital (FAVENI) Graduada no Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas (UFC) E-mail: [maria20241000301@alu.uern.br](mailto:maria20241000301@alu.uern.br) Orcid: <https://orcid.org/0009-0002-6474-2882> Lattes: <https://lattes.cnpq.br/3744395370577145>

17 Especialista no Ensino de Biologia e Ciências (FAMART) Graduada do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas (URCA) E-mail: [academicomayara@gmail.com](mailto:academicomayara@gmail.com) Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-3772-1974> Lattes: <https://lattes.cnpq.br/8354697025118786>

18 Mestrado e Doutorado em Botânica (UFRPE) Graduação em Ciências Biológicas (UERN) E-mail: [diegosouza@uern.br](mailto:diegosouza@uern.br) Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-6020-1248> Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5514803741124706>

19 Doutorada em Ensino de Ciências (UFRN) Mestra em Desenvolvimento e Meio Ambiente (PRODEMA) Licenciada em Ciências Biológicas (UERN) E-mail: [mariaalmeida@uern.br](mailto:mariaalmeida@uern.br) Orcid: <https://orcid.org/0009-0003-3099-2776> Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0760132662492277>

A Educação Inclusiva garante o direito de todos à educação, valorizando as diferenças, sendo um tema bastante abordado, em produções científicas, mas ainda há muita necessidade de realização de novos estudos, tendo em vista, que segundo Lopes e Marquezine (2012), novas estratégias devem ser desenvolvidas para o atendimento à diversidade encontrada nas salas de aula. Acredita-se que a Educação Inclusiva frente aos alunos PCDs (Pessoa com Deficiência), ainda é um desafio para professores do ensino básico, em que o principal foco é a socialização dos estudantes e seu desenvolvimento humano e profissional. Quando se fala em inclusão, fala-se em possibilidades que discentes PCDs podem ter, o acolhimento verdadeiro por parte da escola e não apenas mais um número no quantitativo de matrículas, sendo objeto de reflexão para a comunidade (Medeiros, 2020).

O termo PCD engloba várias deficiências, tais como: física, auditiva, visual, intelectual, entre outras. O estudante quando sai de sua zona de conforto e chega à escola, começará a ter uma interação social que não estava acostumado (Sommer, 2020), em que desafios são encontrados em cada etapa, sendo necessário a intervenção do professor a fim de dar o pontapé inicial aos diálogos coletivos, ou seja, o “quebra-gelo”, as dinâmicas de interação e atividades pedagógicas que ajudem na socialização de todos.

O presente estudo visa investigar como o recurso didático de um jogo pedagógico pode ser utilizado como ferramenta para a Educação Inclusiva e para colaborar com a socialização entre todos os estudantes. Dentre eles, alunos com deficiência no desenvolvimento intelectual e Transtorno do Espectro Autista (TEA).

A iniciação do indivíduo na escola, somado a perspectiva da construção de uma sociedade mais justa e equitativa, é um ambiente ainda desafiador no que diz respeito à organização social, as diversidades, as diferenças e outros modos de expressão das desigualdades entre os seres humanos, se reproduzem de modo duradouro impedindo a igualdade de oportunidades (Guimarães, 2022). Frente a tantas diversidades, o indivíduo ao iniciar seus estudos se vê em um ambiente diferente da sua realidade e todos, embora diferentes, necessitam ser apresentados as oportunidades de desenvolvimento de forma que suas necessidades sejam respeitadas.

Segundo análises feitas por Ferreira (2022), o cenário nacional referente a educação possui uma ausência quanto a acessibilidade, havendo a necessidade de metodologias de ensino, capacitação para professores e ferramentas de apoio. Além disso, o processo de inclusão ainda é uma barreira a ser enfrentada, pois segundo Freitas *et al.* (2017), o processo de inclusão pressupõe uma mudança na sociedade como um todo, tendo em vista que não podemos pensar em educação de forma isolada, trata-se de uma caminhada coletiva.

Durante toda a educação básica, os estudantes passam por constantes formações, desenvolvem habilidades e participam de práticas coletivas. A inclusão deve ocorrer em todo o desenvolvimento de alunos PCDs, para que estes sejam verdadeiros protagonistas e atinjam seus objetivos profissionais. O uso de jogos pedagógicos são

ferramentas que podem ser utilizadas nas aulas, aumentando o engajamento e interesse dos estudantes no processo ensino-aprendizagem, aumentando desta forma a produtividade do aluno, ou seja, a participação (Costa, 2023). A criatividade e a ludicidade são recursos importantes para serem explorados durante todo esse desenvolvimento, com o objetivo de tornar os momentos significativos e propor mudanças das atitudes e das opiniões que nutrem estereótipos e preconceitos.

Em 10 de dezembro de 1948, foi adotada a Declaração dos Direitos Humanos garantindo a obrigatoriedade da educação gratuita para todos os cidadãos. Em meio a contemporaneidade observa-se que o cenário ainda é desafiador. Desigualdades e discriminações ainda são observadas na sociedade, trazendo prejuízos para comunidades específicas, inclusive as pessoas com deficiência (PCDs), que sempre foram vítimas de práticas exclucentes frente às suas diferenças (Sarpedonti *et al.*, 2022).

Segundo Sarpedonti *et al.* (2022), a sigla PCD foi adotada em 2006, durante a Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência das Nações Unidas. A inclusão de pessoas com deficiência não é apenas uma questão política educacional, muito menos é resumida somente a matricular crianças no ensino regular, mas no relacionamento entre pessoas e isso acaba se tornando mais complicado (Glat, 1995).

Mesmo que a sociedade pareça similar, e muitos hajam de forma semelhante, comportando-se de maneira padrão, os indivíduos são únicos, cada um de nós temos nossa essência e nossos valores (Silva; Garcez, 2019). As escolas vêm recebendo estudantes bastante diversificados, exigindo da instituição uma estratégia de reformulação e inovação proporcionando uma mudança dos valores da educação tradicional, para atender as necessidades de todos os discentes (Neto *et al.*, 2018).

No estudo realizado por Paiva (2016), em que foi verificado como as metodologias ativas poderiam contribuir no ensino e quais os benefícios e desafios encontrados na utilização dela, percebe-se que o uso dessas metodologias pode beneficiar o trabalho de forma colaborativa entre os estudantes. A utilização do lúdico facilita o processo de aprendizagem, ajuda no desenvolvimento pessoal, social, cultural e aperfeiçoa os conhecimentos já adquiridos. Os jogos pedagógicos para alunos PCDs (Pessoa com Deficiência), auxiliarão no raciocínio, além de despertar o prazer e a criatividade, podendo oferecer oportunidades de desenvolvimento físico, mental, emocional e social (Carvalho, 2023).

A gamificação já é usual no meio dos estudantes, tendo em vista que muitos jogam nos celulares, computadores e consoles, além de também estarem acostumados na educação, a conquistarem pontos, em provas e trabalhos. Portanto a utilização de jogos na escola é algo bem-vindo para o processo de ensino e aprendizagem (Carvalho, 2023). Faz-se necessário compreender os caminhos para o processo de ensino e aprendizagem, a mediação pedagógica e a adaptação curricular, de maneira estratégica e inclusiva, dependendo do objetivo de cada proposta. Observa-se que as propostas pedagógicas não têm um foco específico para cada deficiência, pois na maioria das vezes o

professor elabora suas aulas com base no coletivo, para todos os estudantes, deixando lacunas quanto às necessidades dos alunos deficientes (Sena, 2022).

Dado este cenário, no ensino médio, em que os alunos se preparam para o trabalho e para o ensino superior, estudando para vestibulares e para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), um dos conteúdos específicos da disciplina de Biologia que é abordado com frequência é a genética. Rocha e Sperandio (2016), em seus estudos, analisam que a genética é considerada de difícil entendimento, devido a sua apresentação durante as aulas ser distante da realidade dos alunos. Essa configuração metodológica distancia o aluno e torna difícil o entendimento de disciplinas mais conteudistas. Segundo Santos (2023), a dificuldade enfrentada em genética, no ensino médio, e a memorização de conteúdos e termos científicos difíceis, trouxe à tona a preocupação de vários educadores e com isso, metodologias ativas foram desenvolvidas para a implementação de melhores resultados no processo de ensino.

O exercício da diversidade no contexto escolar entre o professor com os estudantes foi ressignificado para superar categorias que sustentam desigualdades sociais duradouras (Guimarães, 2022), que se reproduzem a partir de mecanismos como observamos: normal/deficiente, normal/especial, etc. A partir das nossas relações com a diversidade em sala de aula, o estudo envolveu alunos com autismo e deficiência intelectual. Portanto, nosso estudo reivindica como modo de corrigir a ausência de ações afirmativas, o desenvolvimento de um jogo pedagógico para aulas de genética para o auxílio no processo de inclusão de todos os estudantes, especialmente os estudantes PCDs, além da compreensão do conteúdo de genética.

O estudo foi exploratório com a utilização de análises qualitativas e quantitativas, através da obtenção de dados com a aplicação de um questionário e da prática realizada com os estudantes por meio de um jogo pedagógico. Esta pesquisa consiste em um estudo de caso, sendo aplicado durante as aulas de biologia no ensino médio. Segundo André (2013), as pesquisas realizadas no campo escolar com a observação prolongada do ambiente de análise proporcionam ao estudo de caso uma ferramenta valiosa, tendo em vista as análises das interações dos estudantes, suas linguagens e representações.

A gamificação foi utilizada no desenvolvimento da pesquisa como forma de metodologia ativa, afim de despertar o interesse dos estudantes e tornar o momento mais dinâmico. Em estudos realizados por Santos (2023), o uso de jogos como metodologia ativa, é uma estratégia aprovada por professores de biologia, fornecendo uma melhor contextualização da disciplina, melhorando o raciocínio e a memorização do estudante.

A construção do jogo foi realizada ao longo das aulas de Biologia, utilizando como base o jogo original UNO. No entanto, o jogo foi adaptado para fins educacionais, com foco no ensino de Genética. Todos os elementos das cartas foram modificados, incorporando conceitos-chave da disciplina, com o objetivo de tornar a aprendizagem mais dinâmica, lúdica e significativa para os estudantes.

A coleta de dados e a aplicação do jogo ocorreram na cidade de Cascavel-CE, na

Escola de Ensino Médio Padre Arimatéia Diniz. Para que a pesquisa fosse realizada, a gestão da escola e os professores da disciplina participaram de uma reunião com o pesquisador para conhecer o projeto e como as etapas da pesquisa iriam ser desenvolvidas. Participaram da prática alunos da 1<sup>a</sup>, 2<sup>a</sup> e 3<sup>a</sup> séries do ensino médio, com o objetivo de proporcionar momentos lúdicos e promover, de fato, a inclusão de todos no ambiente escolar. Ao todo, 20 estudantes participaram da pesquisa, após serem previamente consultados e informados sobre os objetivos do estudo e as etapas subsequentes. A pesquisa foi organizada em dois momentos distintos:

### **Aplicação do questionário com conceitos básicos em Genética**

Nesse primeiro momento, os estudantes responderam a um questionário sobre conceitos básicos em genética, com questões que se relacionavam com o conteúdo referente à 1<sup>a</sup> Lei de Mendel e suas exceções. O questionário foi aplicado com a finalidade de saber os conhecimentos dos alunos, tendo em vista que eles já haviam estudado no início do ano letivo o conteúdo abordado. O mesmo questionário foi reaplicado como avaliação após as práticas do jogo para fins de comparação. Na Figura 1, observa-se os questionamentos utilizados para o direcionamento das análises sobre a utilização do jogo.

**Figura 1 - Questionário com o conteúdo de Genética**

**GENÉTICA – PRIMEIRA LEI DE MENDEL E SUAS EXCEÇÕES**

**01. Com base em seus estudos em genética, defina o que se pede:**

a) Alelos Heterozigotos:

---

b) Alelos Homozigotos:

---

c) Fenótipo:

---

d) Genótipo:

---

**02. Relacione cada fenótipo para seu respectivo genótipo:**

<b>Tipo Sanguíneo</b>	<b>Genótipo</b>
-----------------------	-----------------

1. Tipo A ( )  $I^A I^A$  ;  $I^A i$

2. Tipo B ( )  $I^B I^B$  ;  $I^B i$

3. Tipo AB ( )  $ii$

4. Tipo O ( )  $I^B I^A$

**03. Você sabe o que é alelo dominante e alelo recessivo? Explique cada um.**

---

Fonte: Figura do autor.

Elaboração: Questionário desenvolvido em ensino, pelo professor, (2023).

## Aplicação do jogo UNO dos Alelos

O jogo foi aplicado neste segundo momento, quando os estudantes tiveram uma breve explicação sobre as regras, exemplificadas na Figura 2. O UNO dos Alelos contém 104 cartas abordando três assuntos de genética: Alelos Múltiplos, contendo cerca de 48 cartas com tipos sanguíneos; Dominância Incompleta, contendo 12 cartas com flores, representando a espécie *Antirrhinum majus*, na qual ocorre essa condição genética; 12 cartas da Doença Autossômica Recessiva, representada pelo albinismo; e 32 cartas de ação no jogo. As cartas foram confeccionadas com PVC, tornando-as bem resistentes, com um tamanho de 12x7 centímetros, tamanho maior que as cartas de jogos de baralhos tradicionais, de forma que seja de fácil visualização e compreensão. Na aplicação do jogo, os estudantes foram divididos em dois grupos, cada um com 10 participantes. O número de alunos foi reduzido, para o acompanhamento ser mais efetivo.

**Figura 2** - Cartilha de regra do jogo UNO dos Alelos com exemplares de cada carta



Fonte: Figura do autor (2023).

## DISCUSSÃO

Na aplicação dos questionários, observado na Figura 3, logo na primeira questão foi identificado que os estudantes não lembravam de conceitos básicos de genética, sendo que nesse mesmo ano já haviam estudado sobre o conteúdo, no 2º bimestre. A aplicação do jogo foi após as férias, no 3º bimestre. Na primeira questão, foi abordado o conceito de alelos heterozigotos e homozigotos, genótipos e fenótipos, em que apenas 30% dos estudantes responderam a questão parcialmente, e 70% escreveram “não lembro” ou “não sei”. Já na questão seguinte, obtivemos 35% de estudantes que não sabiam ou não lembravam do conteúdo, 30% responderam de forma parcialmente correta e 35% acertaram a questão. Já na última questão, cerca de 55% escreveram que não sabiam, 5% não responderam e 40% responderam de forma correta.

**Figura 3** – Aplicação do questionário para verificação do aprendizado dos estudantes antes e após a aplicação do jogo Uno dos alelos



Fonte: Figura do autor (2023).

Os alunos afirmaram que conteúdo de genética por muitas vezes era confuso e não conseguiam compreender bem aquelas letras diferentes, que pareciam até mesmo códigos. Segundo Aquino (2010) a genética ainda é vista como uma disciplina teórica e tradicional, em que os professores tornam a aula uma sequência de possíveis combinações de letras, sem trazer algo realmente significativo ao aluno. Acredita-se que a genética vai muito além disso, a riqueza dentro do estudo da genética nos permite decifrar o grande código da vida, o nosso DNA.

Face a esse contexto, posteriormente aplicamos o jogo UNO dos Alelos, em que os estudantes puderam colocar em prática todos os conhecimentos que já haviam adquirido durante o 2º semestre. Durante o jogo, analisado na Figura 4, identificamos que quatro pessoas nunca tinham jogado o tradicional jogo de cartas UNO, inclusive um estudante PCD, com a deficiência de desenvolvimento intelectual (DI), então foi importante conversar sobre as regras.

**Figura 4** – Aplicação do jogo Uno dos Alelos para alunos de 1<sup>a</sup>, 2<sup>a</sup> e 3<sup>a</sup> série



Fonte: Figura do autor (2023).

A aplicação do jogo foi animada, os alunos divertiram-se durante a prática, todos estavam envolvidos e atentos ao desenrolar da partida, inclusive o aluno com deficiência DI. Identifica-se que mesmo que não tenha jogado antes, ele se divertiu e conseguiu jogar duas partidas com seus colegas. As atividades lúdicas, como a utilização de jogos torna possível trabalhar o conteúdo levando em consideração as reais condições de aprendizagem dos alunos com deficiência, sua temporalidade, suas necessidades individuais e potencialidades, sendo assim de extrema importância que o trabalho pedagógico seja traçado com estratégias metodológicas que favoreçam o desenvolvimento cognitivo do aluno, sua autonomia e aprendizagem (Beledeli; Hansel, 2016).

O jogo UNO dos alelos possui um tamanho maior de cartas, suas cores são fortes e coloridas, com imagens, desenhos e letras de fácil visualização, devido ao tamanho da fonte ser maior. Essas características foram desenvolvidas com o intuito de serem utilizadas como ferramentas que despertem o interesse dos estudantes, um jogo dinâmico, exigindo a atenção do jogador. O aluno deve estar em ambientes que desafiem seu senso crítico quanto a reflexões de sua realidade, saindo de um ensino tradicional, apenas de escrita e memorizações. Segundo Paiva (2016), foi constatado que ainda há uma resistência quanto a mudança do ensino tradicional para o ensino mais diversificado e com o uso de metodologias ativas.

Durante a aplicação com o grupo 2, tivemos a participação de um aluno com Transtorno do Espectro Autista (TEA), em que se observa uma efetiva interação entre todos os estudantes. A interação entre os estudantes, contribuiu com o desenvolvimento da prática, o que antes se tinha uma disciplina em que os alunos apresentavam dificuldades e não acompanhavam as aulas, agora estava sendo um momento dinâmico, estimulante e que proporcionou o envolvimento efetivo dos alunos. Embora o processo de ensino e aprendizagem dos alunos com TEA seja um desafio para professores, por necessitarem de intervenções multidisciplinares e pela falta de recursos pedagógicos adequados, que possam atender as suas necessidades específicas (Silva *et al.*, 2020), durante o jogo observamos que os estudantes estavam entrosados e animados, cuja inclusão deste aluno foi favorecida pela dinâmica, em que cada participante depende da jogada do outro. Apesar do jogo ter somente um ganhador, só há o desenvolvimento da partida se todos jogarem, então à medida que os jogadores não compreendiam, os outros estudantes auxiliavam.

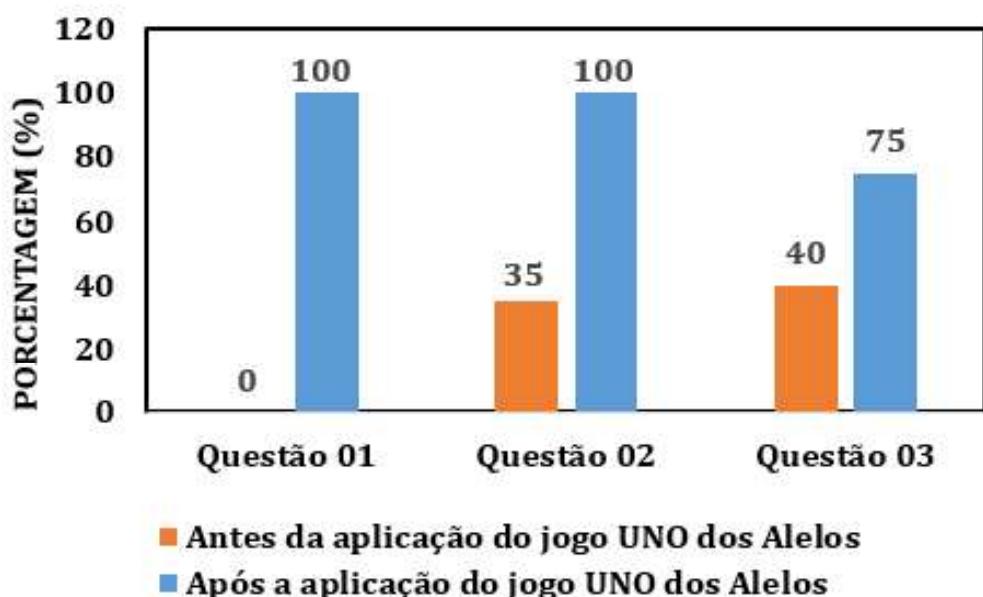
Os participantes que não conheciam o jogo receberam auxílio dos demais, favorecendo o trabalho em grupo, a empatia e a solidariedade ao ajudarem o colega. Sendo a utilização de jogos didáticos, uma ferramenta para despertar o interesse dos estudantes, de modo que estejam ativos, baseando-se na didática e saindo de métodos tradicionais (Costa, 2023). As atividades lúdicas como os jogos pedagógicos, proporcionam uma libertação das relações pessoais passivas, desenvolvendo as relações reflexivas, criadoras e inteligentes, oportunizando aos estudantes a efetiva relação social. Nesse sentido, a construção de uma prática lúdica que atenda às necessidades de inclusão, dos alunos com deficiência, é de grande importância (Leão, 2017). Os estudantes pediram para ficar com o baralho para

jogarem no momento do intervalo das aulas, pois todos estavam instigados para jogar, tendo em vista que após a partida afirmaram que o jogo é muito divertido.

A animação dos discentes no momento do jogo foi um fator estimulante durante a prática, em que se verifica a participação coletiva estimulando o espírito colaborativo. Todos estavam atentos na jogada dos outros colegas, sabendo que essa poderia ser a chance para ser o ganhador da partida. A ludicidade do jogo proporcionou o entendimento dos estudantes, proporcionando um ambiente envolvente e convidativo à participação, podendo oferecer possibilidades mais favoráveis ao ensino, principalmente em um conteúdo considerado mais complexo (Tavares, 2021).

Ao final da prática, aplicamos novamente o questionário, em que se verifica que os estudantes resolveram as questões, desta vez, em um período de tempo curto, embora alguns ainda apresentassem algumas dúvidas, a maioria dos estudantes conseguiram resolver as questões, obtendo-se os seguintes resultados: na primeira e na segunda questão 100% dos estudantes responderam corretamente, embora na última questão 25% não souberam responder ou erraram a questão e 75% responderam de forma correta. No Gráfico 1, observa-se um comparativo quanto ao percentual de acerto nas três questões trazidas no questionário.

**Gráfico 1** – Percentual de acertos dos estudantes na aplicação dos questionários antes e depois dos jogos Uno dos Alelos



Fonte: Figura do autor (2023).

No Gráfico 01, observa-se um comparativo entre as questões, em que a questão de menor acerto, mesmo após a aplicação do jogo, foi a questão 03, uma vez que se obteve 75% dos acertos. A questão 01, a qual na primeira aplicação do questionário, nenhum dos estudantes conseguiu responder de forma correta, embora após a aplicação do jogo, todos os estudantes foram capazes de responder a questão.

Durante a aplicação do questionário, entre o diálogo do pesquisador e dos participantes da pesquisa, os estudantes afirmaram que as letras são muito difíceis de decorar, mas com a utilização delas durante o jogo, possibilitou a familiarização com o conteúdo e conseguiram desenvolver os conceitos de forma efetiva, como observado nos resultados, onde mais alunos conseguiram resolver as questões. Acredita-se que através do exercício relacionar as peças do jogo a cada vez que estiver participando, mais o aluno estará familiarizado com os termos utilizados na Genética. Além disso, o que antes era apenas mais um conteúdo para visualizar na lousa/slides e anotá-los no caderno, agora se tornou algo que despertará a curiosidade e estimulará a participação do estudante, obtendo como consequência a sua compreensão do conteúdo de genética.

Segundo Santos (2023), as metodologias ativas, tais como: salas invertidas, atividade baseada em problemas e a gamificação, apresentam muitas vantagens nas salas de aula, especificamente nas aulas de genética, objetivo de estudo do autor. Tais metodologias ativas incentivam principalmente a motivação do aluno, o rompimento com o ensino tradicional, a melhor compreensão do conteúdo e prepara os estudantes para trabalharem de forma colaborativa. A possibilidade de utilização de jogos, além de favorecer no ensino, também estimula o estudante a buscar seu próprio conhecimento, tirando-o de sua zona de conforto.

O uso de jogos pedagógicos contribui significativamente no desenvolvimento de pessoas deficientes intelectuais, possibilitando um novo olhar para o trabalho pedagógico do professor no seu dia-a-dia, em que essas estratégias auxiliam na motivação dos estudantes, que se sentem desafiados frente a novas oportunidades de desenvolvimento cognitivo (Beledeli, 2023). Essa perspectiva de se trabalhar com metodologias alternativas que facilitem o desenvolvimento da aula e o engajamento dos alunos, é uma possibilidade na prática docente, tendo em vista que muitas escolas não possuem materiais e recursos para atender alunos com deficiência.

Segundo Beledeli (2023), é necessário que o discente desenvolva seu conhecimento cognitivo, de maneira respeitosa, tendo em vista que cada estudante tem seu ritmo escolar, ou seja, os estudantes são seres diferentes e precisam, portanto, de tempo e de metodologias estratégicas que contribuam para o seu desenvolvimento. A utilização do jogo como metodologia ativa, é uma ferramenta para o primeiro passo para atingir o desenvolvimento do estudante, sendo um fator importante para despertar o interesse dos alunos. Para Carvalho (2023), o jogo deve ser utilizado para despertar o pensamento reflexivo do estudante, além de proporcionar a motivação interna, característica típica da utilização do lúdico nas aulas.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A educação inclusiva ainda é um desafio para muitos, principalmente para alunos PCDs. Verifica-se que atividades lúdicas podem auxiliar no processo de inclusão, embora

cada deficiência tenha sua individualidade, em que as atividades e jogos precisam estar sempre passando por adaptações que visam a inclusão desses estudantes. Verifica-se que novas estratégias metodológicas inclusivas devem ser desenvolvidas, tendo em vista que esse não era um assunto muito pesquisado no meio científico, mas atualmente, analisa-se mais pesquisas científicas voltadas a educação de alunos PCDs, demonstrando a importância da inclusão e da educação dessas pessoas desde o nível básico.

A estratégia trazida nesse projeto de pesquisa viabilizou a inclusão de alunos com DI (Deficiência Intelectual) e de alunos com TEA (Transtorno do Espectro Autista), ao ser observado que estes estavam participando da prática, jogando com os outros colegas, desenvolvendo o conteúdo de genética de forma correta. Além disso, os estudantes puderam juntar a teoria e a prática de um conteúdo antes visto como abstrato e monótono. Face a esse contexto, analisa-se que os jogos podem ser utilizados como ferramentas úteis no processo ensino-aprendizagem, além de oportunizar a inclusão de todos os estudantes, inclusive as PCDs.

Metodologias ativas, como a gamificação, podem ser ferramentas valiosas no ensino, trazendo grandes possibilidades, sendo a sua utilização e forma de aplicação adaptadas as necessidades das diferentes realidades encontradas na educação e na diversidade dos indivíduos nas instituições de ensino. A utilização de metodologias que auxiliem na socialização dos estudantes, é essencial para que as pessoas que possuem deficiências estejam estimuladas a participarem das atividades e a manterem a comunicação efetiva com os demais estudantes, de forma que a aula seja uma oportunidade de aprendizado efetivo para todos, não havendo exclusão de conhecimento para nenhum estudante e possibilitando um ambiente colaborativo entre todos.

Com base no estudo, pode-se verificar que a inclusão, embora seja um desafio para professores, pode ser uma forma de trazer todos os estudantes para o envolvimento efetivo nas aulas, principalmente aquelas disciplinas que são consideradas mais complexas, como o ensino de Genética, por exemplo. A utilização de metodologias ativas atrelada ao objetivo de inclusão é uma ferramenta importante para escolas, principalmente as que não apresentam recursos suficientes para as necessidades individuais dos estudantes, além de ser uma ótima ferramenta para as aulas dos professores e no desenvolvimento de práticas.

## **REFERÊNCIAS**

ANDRE, M. O que é um estudo de caso qualitativo em educação? **Revista da FAAEBA: Educação e Contemporaneidade [online]**. Salvador, BA, v. 22, n. 40, pp.95-103. DOI: 10.21879/faeeba2358-0194.v22.n40.753. Disponível em: [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S0104-70432013000200009&script=sci\\_abstract&tlng=en](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S0104-70432013000200009&script=sci_abstract&tlng=en) Acesso em: 19 de novembro de 2024.

AQUINO, S. P. *et al.* O ensino de genética utilizando modelos didáticos: uma proposta metodológica na formação inicial de professores. 2018. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação) – Universidade Estadual de Goiás, Anápolis – GO.

BELEDELI, I. F.; HANSEL, A. F. **Os Desafios da Escola Pública Paranaense na Perspectiva do Professor PDE.** Cadernos PDE, Paraná, 1. ed., 2016.

CARVALHO, J. B. S. O ensino da matemática com jogos e recursos lúdicos para estudantes pcd no 1º ano do ensino médio regular inclusivo: uma proposta metodológica por conteúdo. 2023. 95 f. Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) Instituto Latino-Americano de Ciências da Vida e da Natureza (ILACVN), Foz do Iguaçu, PR.

COSTA, O. B. R. Atividades alusivas na prática da psicopedagogia: jogos e brincadeiras para alunos com ou sem deficiência na aprendizagem. **Revista educação em contexto**, Goiânia, GO, v. 2, n. 1, p. 157-166, 2023. DOI: [10.5281/zenodo.8014559](https://doi.org/10.5281/zenodo.8014559) Disponível em: <https://revistaseduc.educacao.go.gov.br/index.php/rec/article/view/68> Acesso em: 20 de dezembro de 2023.

FERREIRA, A. A. S.; VASCONCELOS, J. V. L. A.; MIRANDA, J. V. de S.; SILVA, M. C. R. C. Tecnologia aplicada na inclusão de pessoas deficientes visuais no ensino médio. 2022. Trabalho de Conclusão de Curso (Curso Técnico em Administração) - **Repositório Institucional do Conhecimento - RIC-CPS**, São Paulo, 2022. Disponível em: <https://ric.cps.sp.gov.br/handle/123456789/11967> Acesso em: 12 de dezembro de 2023.

FREITAS, S. V. D. H.; FOSSATTI, F.; KORTMANN, G. M. L. **Inclusão de pessoas com deficiência (PCD) na educação superior: um olhar a partir das políticas de inclusão.** 1 ed. Ebook. Cap. 4. In: GIANEZINI, Kelly; GROSS, Jacson (Org.). Estudos contemporâneos em ciências jurídicas e sociais. Florianópolis: Dois Por Quatro; Criciúma, SC: UNESC, 2017.

GLAT, R. Integração dos portadores de deficiência: uma questão psicossocial. **Temas em psicologia**, Rio de Janeiro, RJ, v. 3, n. 2, p. 89-94, 1995. ISSN 1413-389X. Disponível em: [https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-389X1995000200010](https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X1995000200010) Acesso em: 25 de novembro de 2023.

GUIMARÃES, A. S. A. **Desigualdade e diversidade: os sentidos contrários da ação.** Cidadania, um projeto em construção: minorias, justiça e direitos. Tradução. São Paulo-SP: Claro Enigma, 2022.

LEÃO, M. B. A utilização do jogo lúdico adaptado aos alunos com necessidades especiais (cegos e baixa visão) no ensino médio. 2017. 72 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) - Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará, Campus Universitário de Marabá, Instituto de Ciências Exatas, Faculdade de Química, Curso de Licenciatura em Química, Marabá-PA.

LOPES, E.; MARQUEZINE, M. C. Sala de recursos no processo de inclusão do aluno com deficiência intelectual na percepção dos professores. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Londrina – PR, v. 18, n. 03, p. 487-506, 2012. DOI: [10.1590/s1413-65382012000300009](https://doi.org/10.1590/S1413-65382012000300009) Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-65382012000300009> Acesso em: 10 de janeiro de 2024.

MEDEIROS, L. T. C. Educação pública e inclusão nas séries iniciais do ensino fundamental: práticas e enfrentamentos nas escolas em Belém (PA) **Brazilian Journal of Development**, 6(3), 12178–12198. DOI: [10.34117/bjdv6n3-180](https://doi.org/10.34117/bjdv6n3-180). Disponível em: <https://ojs.brazilianjour->

[nals.com.br/ojs/index.php/BRJD/article/view/7633](https://nals.com.br/ojs/index.php/BRJD/article/view/7633) Acesso: 26 de set de 2024.

NETO, A. O. S. *et al.* Educação inclusiva: uma escola para todos. **Revista Educação Especial**, Santa Maria - RS, v. 31, n. 60, p. 81-92, 2018. DOI: 10.5902/1984686X24091. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/3131/313154906008/313154906008.pdf> Acesso em: 25 de Dez de 2023.

PAIVA, M. R. F. *et al.* Metodologias ativas de ensino-aprendizagem: revisão integrativa. **SANARE-Revista de Políticas Públicas**, Sobral - CE, v. 15, n. 2, 2016. ISSN: 1676-8019. Disponível em: <https://sanare.emnuvens.com.br/sanare/article/view/1049/595> Acesso: 26 de set de 2024.

ROCHA, S. C; SPERANDIO, V. M. M. R. O Lúdico no Ensino de Genética. **Cadernos PDE**, v. 2, p. 47, Paraná, 2016. ISBN: 978-85-8015-093-3 Disponível em: [http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes\\_pde/2016/2016\\_artigo\\_bio\\_ufpr\\_silvanacruzdarocha.pdf](http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2016/2016_artigo_bio_ufpr_silvanacruzdarocha.pdf) Acesso em: 10 de janeiro de 2024.

SANTOS, R. W. F. *et al.* Utilização de metodologias ativas para o ensino de Génetica. **Peer Review**, v. 5, n. 18, p. 190-200, 2023. Disponível em: <https://www.peerw.org/index.php/journals/article/view/892> Acesso em: 25 de novembro de 2023.

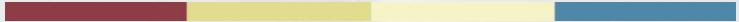
SARPEDONI, V. *et al.* Discutindo a deficiência com alunos do ensino fundamental e médio. **Conhecimento & Diversidade**, Belém – PA.v. 13, n. 31, p. 109-126, 2021. DOI: 10.18316/rcd.v13i31.8443. Disponível em: Acesso em: 25 de Dez de 2023.

SENA, L. S. A gamificação no ensino médio: estratégia de inclusão e de aprendizagem multidisciplinar de estudantes surdos. 2022. 144f. Dissertação (Programa De Pós-Graduação Profissional Em Educação Inclusiva) - Universidade Estadual do Maranhão. São Luís, MA. SILVA, C. L.; GARCEZ, L. **Educação inclusiva**. A escola, ed. 3. Londrina — PR, 2019.

SILVA, J. A. *et al.* As tecnologias digitais da informação e comunicação como mediadoras na alfabetização de pessoas com transtorno do espectro do autismo: uma revisão sistemática da literatura. **Texto Livre: Linguagem e Tecnologia**, Belo Horizonte, MG, v. 13, n. 1, p. 45-64, 2020. DOI: 10.17851/1983-3652.13.1.45-64. Disponível em: <https://doi.org/10.17851/1983-3652.13.1.45-64> Acesso: 10 de janeiro de 2024.

SOMMER, L. C. O. Acesso e permanência de alunos com deficiência no ensino médio integrado da rede federal: tecendo diálogos entre a educação especial e a educação profissional, tecnológica. 2020. 227 f. Dissertação (Programa De Pós-Graduação Em Educação). Universidade Federal Da Bahia. Faculdade De Educação Programa De Pós-Graduação Em Educação. Salvador, BA.

TAVARES, L. R.; MEDEIROS, L. R. **Percepções sobre o uso da gamificação no ensino de genética a partir da aplicação do jogo Escape Room**. Educação no cenário da contemporaneidade: limites e possibilidades, Editora e-Publicar, 2021.



# O PAPEL DA LITERATURA INFANTIL NO CONTEXTO DO SETEMBRO AMARELO: CONHECENDO E EXPLORANDO EMOÇÕES

**Fabrícia Raquel de Oliveira Araújo<sup>20</sup>**

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte

**Verônica Maria de Araújo Pontes<sup>21</sup>**

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte

## **“SE PRECISAR, PEÇA AJUDA!”**

Setembro Amarelo é uma campanha de conscientização sobre a prevenção do suicídio, realizada anualmente no Brasil durante o mês de setembro e fruto de uma parceria entre o Centro de Valorização da Vida (CVV), o Conselho Federal de Medicina (CFM) e a Associação Brasileira de Psiquiatria (ABP). O principal objetivo da campanha é promover o diálogo sobre a saúde mental, identificar sinais de alerta e oferecer apoio a pessoas que possam estar enfrentando crises emocionais (Brasil, 2023, *online*). Durante esse período, são realizadas palestras, rodas de conversa, caminhadas e outras ações para incentivar as pessoas a falarem sobre o tema, desmistificando preconceitos e informando sobre onde buscar ajuda.

Através dessa iniciativa, a campanha promove discussões acerca da saúde mental em outras épocas do ano através de estudos teóricos e práticos sobre a temática. Fazendo referência a um desses estudos, trazemos o psicólogo Jonathan Haidt que aponta o crescente número de crianças e adolescentes com doenças mentais, principalmente com transtornos de depressão e ansiedade (CNN Brasil, 2024). Nessa perspectiva, surge a necessidade de contribuir para o cuidado com a saúde mental desde a infância, promovendo

---

<sup>20</sup> Mestranda em Ensino no Programa de Pós-Graduação em Ensino - Posensino (UERN/IFRN/UFERSA); bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES; e graduada em Pedagogia pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN. e-mail: fdeoliveiraquael@gmail.com.

<sup>21</sup> Pós-doutora em Educação pela Universidade do Minho, Universidade de Lisboa e Universidade de Buenos Aires. Doutora em Literatura para a Infância pela Universidade do Minho-Portugal com revalidação pela UNICAMP na área de Educação, Conhecimento, Linguagem e Arte. Mestra em Educação e Comunicação pela UFRN, Especialista em Psicopedagogia, Neuropsicopedagogia e em Administração Educacional; Graduada em Pedagogia pela UFRN. Professora do Posensino/UERN/IFRN/UFERSA e do Doutorado em Ensino – RENOEN/IFRN. e-mail: pontes.veronica@ifrn.edu.br.

discussões lúdicas e significativas na sala de aula que tratem de assuntos como emoções, autocuidado, empatia e a importância de pedir ajuda quando necessário.

Para abranger esse assunto na sala de aula, faz-se mister compreender a faixa etária de cada criança e pensar em estratégias para tornar o aprendizado significativo e contribuir no desenvolvimento emocional das crianças. Segundo Vygotsky (1996), a linguagem é o principal meio pelo qual a criança aprende e internaliza novos conceitos, permitindo que esta vá além de suas capacidades iniciais, adquirindo conhecimento e habilidades através de interações sociais.

Nesse sentido, entendemos a literatura infantil desempenhando um papel crucial, servindo como uma ponte entre o aprendizado e a formação emocional (Pontes, 2012). Por meio de histórias que abordam sentimentos, relações e desafios cotidianos, as crianças conseguem não apenas desenvolver suas habilidades cognitivas, mas também fortalecer sua inteligência emocional, aprendendo a expressar e lidar com suas emoções de forma saudável.

O trabalho a seguir busca apresentar a literatura infantil como contribuinte para o desenvolvimento emocional das crianças, destacando obras que abordam temáticas que auxiliam o diálogo e a reflexão para lidar com os sentimentos, sejam eles bons ou ruins. Através de uma revisão bibliográfica, “desenvolvida com base em material já elaborado, constituída principalmente de livros e artigos científicos” (Gil, 2002. p. 44), foram identificadas obras literárias que enfatizam determinadas questões emocionais (como luto, medo, ansiedade, raiva, tristeza, inveja, alegria, autoconhecimento e aceitação) e, a partir delas, alternativas para o professor abordar essas temáticas na sala de aula.

## **HISTÓRIAS QUE CURAM: LITERATURA INFANTIL E TEMAS SENSÍVEIS**

### **Está tudo bem chorar, “mas fique inteiro”**

O luto é uma experiência universal, mas sua manifestação e processamento podem variar significativamente, especialmente em crianças. Para elas, a compreensão da morte e o enfrentamento da perda são desafios que exigem delicadeza e sensibilidade. Nesse contexto, os livros infantis surgem como ferramentas poderosas, capazes de oferecer conforto, explicação e, muitas vezes, uma forma de externalizar emoções complexas que as crianças ainda não conseguem verbalizar plenamente. Dessa forma, no processo do luto, as obras literárias possuem uma função ainda mais significativa: a de auxiliar as crianças por um caminho de entendimento e aceitação, ao mesmo tempo que proporcionam um espaço seguro para a expressão de sentimentos como tristeza, medo e saudade.

“Pode Chorar, Coração, Mas Fique Inteiro” é um livro escrito em 2020 pelo dinamarquês Glenn Ringtved e ilustrado por Charlotte Pardi que aborda a temática da dor e do luto de uma forma sensível e poética. Nesta narrativa, quatro irmãos encontram a figura da Morte em sua casa, após a avó ser acometida de uma grave enfermidade. Após tentativas de prolongar a vida da avó, as crianças acabam conversando com a Morte, que explica sua função no ciclo da vida, oferecendo uma visão mais humana e menos assustadora desse

inevitável processo. Embora ocorra em um momento de luto, a obra ajuda a suavizar o impacto da perda, oferecendo uma visão mais ampla e reconfortante sobre o que significa viver e morrer.

O trabalho em sala de aula com a obra “Pode Chorar, Coração, Mas Fique Inteiro” permite uma conversa sensível acerca do ciclo da vida e de como passar pelo luto na infância, pois apresenta a morte como uma figura inevitável e natural, que desempenha um papel no mundo que conhecemos. No livro, esta personagem é retratada com características semelhantes às humanas, como empatia e gentileza com as crianças, explicando a sua função de forma compreensível e acolhedora.

Em Pode chorar, coração, mas fique inteiro a morte também se mostra de forma acolhedora. Ela fica com as crianças, conversa com elas, conta histórias, tudo para que elas entendam que o momento da morte é chegado para todos e a tristeza que ele carrega é, de certa forma, passageira. Por meio da história contada, a morte mostra que só sabemos o que é a alegria se vivemos um pouco da tristeza. Um está ligado ao outro. E a morte nesse livro permanece ao lado das crianças, até o momento que a vida de sua avó se esvai. Ela se mantém presente e amiga (Lopes, 2023. p. 31).

Abordar o luto infantil com essa obra permite, portanto, que a criança entenda melhor este processo, buscando conforto nas memórias dos entes queridos, em seu ciclo social e na compreensão do ciclo da vida. Tomando como base o pensamento de Vygotsky (1996), a leitura como auxiliar nesse processo como uma atividade mediada, na qual o professor (mediador) ajuda a criança a internalizar e compreender conceitos complexos, como a morte, através do diálogo e da interação social, contribuindo na expansão da Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) dos alunos para a compreensão de temas sensíveis.

Nessa perspectiva, sugere-se que uma das atividades baseadas nessa obra seja um jogo da memória, em que as crianças deverão parear imagens que representem diferentes fases do ciclo da vida (nascimento, crescimento, envelhecimento, morte, e renascimento na natureza, como as estações do ano). Além disso, trabalhar a escuta por meio de uma roda de conversa também é essencial na sala de aula, uma vez que “(...) essas emoções são, no mais das vezes, disfarçadas ou reprimidas, delongando o período de pesar ou se revelando de outras maneiras” (Kübler-Ross, 1998. p. 16).

Assim, a mediação do adulto é fundamental para ajudar as crianças a verbalizarem seus pensamentos e emoções, bem como mostrar-se como uma rede de apoio para ajudar o aluno enlutado ou que passou por uma grande perda ao longo da vida, conversando sobre esse assunto com mais frequência.

### **Enfrentando “o medo do medo do lobo”**

Medo e ansiedade são emoções universais e naturais na infância, muitas vezes decorrentes do processo de exploração e entendimento do mundo ao redor. No entanto, quando essas emoções se tornam intensas ou persistentes, podem prejudicar o bem-estar e o desenvolvimento emocional das crianças.

Nesse contexto, a literatura infantil emerge como uma poderosa ferramenta para auxiliar os pequenos a navegarem por essas emoções. Ao se identificarem com personagens que enfrentam e superam desafios emocionais, as crianças encontram um espaço seguro para explorar seus próprios medos e ansiedades. Além disso, a literatura oferece estratégias de enfrentamento e promove o desenvolvimento da empatia, ajudando as crianças a entenderem e lidar melhor com suas emoções.

Outra obra literária que se apresenta como ferramenta de apoio às emoções do leitor é “Chapeuzinho Amarelo” (2006), releitura de Chapeuzinho Vermelho, escrito por Chico Buarque e ilustrado por Ziraldo. Essa obra explora temas como o poder da imaginação e a superação do medo, oferecendo uma mensagem de empoderamento para crianças.

Em “Chapeuzinho Amarelo”, a protagonista é caracterizada por um medo avassalador que a impede de aproveitar a vida e de realizar tarefas diárias. Para ela, todos os medos são como uma sombra que a persegue, o cotidiano passa a ser perigoso e a vida se resume a esperar que algo ruim aconteça, então ela para de viver normalmente e se isola em seu mundo com seus medos, excluindo-se socialmente. Este medo exagerado é uma representação clara da ansiedade infantil, na qual medos irracionais podem se tornar debilitantes:

Tinha medo de trovão/ Minhoca, para ela, era cobra./ E nunca apanhava sol, porque tinha medo da sombra./ Não ia pra fora pra não se sujar./ Não tomava sopa pra não ensopar./ Não tomava banho pra não descolar./ Não falava nada pra não engasgar. Não ficava em pé com medo de cair./ Então vivia parada, Deitada, mas sem dormir,/ Com medo de pesadelo (Buarque, 2006, p. 6).

Assim como no conto original “Chapeuzinho Vermelho”, em “Chapeuzinho Amarelo” há um lobo, que se apresenta como o símbolo do medo que a protagonista precisa enfrentar. Entretanto, a releitura difere da versão original por tratar um antagonista inexistente, sendo apenas fruto da imaginação de Chapeuzinho Amarelo que possui “medo do medo do medo de um dia encontrar um lobo. Um lobo que não existia” (Buarque, 2006. p. 11). A história ilustra, portanto, como esses medos podem crescer e ganhar proporções exageradas na mente das crianças, interferindo em seu desenvolvimento e bem-estar, mesmo sem existirem materialmente.

No desenrolar da história, Chapeuzinho finalmente confronta o lobo, e ao fazer isso, descobre que ele não é tão assustador quanto ela imaginava. A desconstrução do lobo, ao perceber que ele é uma figura inofensiva e que ela própria o havia alimentado com seus medos, é um ponto central na narrativa, mostrando o amadurecimento da personagem em relação a si e o mundo ao seu redor (Lemos, 2008). Esse processo de enfrentamento e compreensão é fundamental para o crescimento emocional das crianças, pois mostra que muitos medos são, na verdade, exagerados ou infundados.

Para incentivar a verbalização dos medos, promover o diálogo sobre emoções e estimular as crianças a buscar soluções para lidar com seus temores de maneira saudável, o professor pode criar o “jogo da coragem”, que consiste em um tabuleiro de jogo simples,

no qual as crianças avançam casas ao responderem perguntas ou completarem desafios relacionados a esses medos, tais como: “O que você faz quando sente medo?”, “Conte uma vez em que você superou um medo”; os desafios podem incluir desenhar algo que as assuste e depois destruir o desenho, ou dizer uma frase de coragem. O “Jogo da Coragem” é uma maneira divertida e interativa de ajudar as crianças a explorarem e superar seus medos, transformando a experiência de sentir medo em uma oportunidade de crescimento e aprendizado.

### **Tudo bem se estiver com “o pote vazio”**

A sensação de insuficiência é frequente na sociedade atual. Em um cenário composto de fotos em ângulos perfeitos e filtros que escondem uma realidade maculada, a cultura da comparação se tornou mais acessível e constante, causando a ilusória ideia de que o sucesso depende dos mutáveis padrões sociais (Tevendale; Dubois, 1999). No público infantil, esses autores apresentam a diferença entre o desenvolvimento de um bebê, que busca a sua independência à medida que o tempo passa, a um indivíduo consciente do mundo ao seu redor e com a necessidade de se encaixar em determinado contexto. Assim, as frustrações e a baixa autoestima se tornam frequentes desde a infância, afetando consequentemente a saúde mental.

Falar sobre a sensação de insuficiência com crianças exige uma abordagem cuidadosa e adaptada à idade, para que o conceito seja comprehensível e relevante para elas. Como exemplo desse cuidado, citamos “O Pote Vazio” (Demi, 2007) que é um conto chinês que ensina uma importante lição sobre honestidade, caráter e integridade. A história gira em torno de um imperador que deseja escolher seu sucessor entre as crianças de seu reino. Para isso, ele distribui sementes a todas elas, com a promessa de que aquele que trouxer a planta mais bela seria escolhido como o próximo imperador. Ping, um menino conhecido por seu talento para cultivar plantas, recebe uma dessas sementes e, com muito cuidado, planta-a em um vaso.

No entanto, apesar de seus esforços, a semente não germina. Enquanto outras crianças trazem vasos com flores exuberantes, Ping tem apenas um vaso vazio para apresentar ao imperador. Quando chega o dia da apresentação, o imperador examina todas as plantas, mas se surpreende ao ver o vaso vazio de Ping. Em vez de puni-lo, o imperador o elogia, pois, a semente que ele havia distribuído não era fértil, e todas as plantas trazidas pelas outras crianças eram falsas. Ping, com sua honestidade e coragem de mostrar a verdade, é escolhido como o próximo imperador.

Trabalhar com esse conto na escola permite diálogos sobre autenticidade e comparação, por meio da troca de experiências proporcionadas pelo encontro adulto-criança, contribuindo para o desenvolvimento de valores éticos, a construção da autoestima e o fortalecimento das relações interpessoais baseadas em respeito e empatia. Nesse sentido,

Cabe ao professor a tarefa de individualizar as situações de aprendizagens oferecidas às crianças, considerando suas capacidades afetivas, emocionais, sociais e cog-

nitivas assim como os conhecimentos que possuem dos mais diferentes assuntos e suas origens socioculturais diversas. Isso significa que o professor deve planejar e oferecer uma gama variada de experiências que responda, simultaneamente, às demandas do grupo e às individualidades de cada criança (Brasil, 1998, p. 32).

Trabalhar o conto “O Pote Vazio” na sala de aula é uma excelente oportunidade para desenvolver valores como honestidade, integridade e perseverança. Assim, o professor pode realizar uma atividade que relacione a obra com esses sentimentos, através do “pote da autoestima”, reutilizando algum recipiente levado por cada criança (podendo ser de maionese, gel de cabelo, garrafas pequenas etc.), papeis coloridos, canetas e lápis de cor. A atividade consiste em pedir para os alunos escreverem algumas características que gostam neles, enchendo o seu pote da autoestima.

A obra também permite o trabalho com a interdisciplinaridade, haja vista que aborda assuntos como a jardinagem, natureza, autoestima. Nesse sentido, o professor pode levar os alunos para uma aula ao ar livre em uma atividade de plantarem mudas no jardim da escola, e cada cuidado com essas respectivas mudas também seria inserido no pote da autoestima, ressaltando a atenção das crianças com a natureza.

### **Você é “a parte completa”**

Desde cedo, as crianças experimentam uma busca por aceitação e pertencimento. Elas podem sentir que algo lhes falta para serem aceitas ou valorizadas, seja na busca por amigos, na necessidade de se encaixar em grupos sociais, ou na pressão para alcançar certos padrões, como no desempenho escolar. Muitas vezes, acreditam que precisam de algo externo para serem felizes, como brinquedos, roupas ou a aprovação de outras pessoas. Essa busca constante pode levar à frustração e à ansiedade, especialmente quando as expectativas não são atendidas.

Dessa forma, trazemos para reflexão “A Parte Que Falta” do autor e ilustrador Shel Silverstein (2018). Trata-se de uma fábula ilustrada que aborda temas como a busca pela felicidade, completude, autoconhecimento e aceitação. O livro narra a história de um círculo incompleto que sente a falta de uma parte de si mesmo. Essa ausência faz com que ele role lentamente, permitindo-lhe apreciar as flores, as borboletas e as maravilhas ao seu redor, mas ele acredita que só será verdadeiramente feliz quando encontrar a parte que lhe falta. O círculo parte, então, em uma jornada em busca de sua parte faltante.

Ao longo da história, o círculo encontra várias partes que, por diferentes razões, não se encaixam. Algumas são grandes demais, outras pequenas demais, ou não têm o formato adequado. Eventualmente, ele encontra a parte perfeita, que se encaixa em seu vazio, tornando-o completo. No entanto, ao tornar-se completo, o círculo agora rola rapidamente demais e não consegue mais apreciar as pequenas coisas que antes o encantavam. Percebendo isso, ele decide deixar a parte que encontrou para continuar incompleto, mas capaz de aproveitar o mundo ao seu redor.

O cenário apresentado em “A Parte Que Falta”, de Shel Silverstein, ressoa de ma-

neira significativa na vida das crianças, refletindo situações e desafios que elas enfrentam em seu desenvolvimento emocional e social. Para Silva e Figueiredo (2004), a sensação de incompletude nas crianças é o principal causador da ansiedade, pois as torna dependentes de fatores externos por gerar necessidade de se encaixar em grupos sociais e atender expectativas. Em um mundo onde a comparação é frequente, a obra ensina que a busca por algo que “falta” pode impedir que as crianças apreciem quem realmente são e o que já possuem.

As crianças, como o círculo, muitas vezes acham que a felicidade depende de algo externo (Bowlby, 1997). A história introduz a ideia de que a verdadeira felicidade pode vir de dentro, do autoconhecimento e da aceitação de si mesmo como se é. Essa lição é vital para que as crianças aprendam a equilibrar seus desejos com a aceitação do presente, compreendendo que o contentamento não precisa depender de fatores externos. O protagonista pode estar procurando um tipo de vínculo emocional que o faça sentir-se seguro e completo. No entanto, quando ele percebe que não precisa mais dessa “parte que falta”, isso pode ser visto como o desenvolvimento de um apego, em que ele encontra a segurança em si mesmo.

Além disso, “A Parte Que Falta” ensina as crianças a valorizarem o processo de exploração e aprendizado, e não apenas o resultado final. O círculo, que rola devagar e aproveita as pequenas coisas ao longo do caminho, reflete a curiosidade natural das crianças e a importância de incentivar essa curiosidade, sem pressa para atingir um objetivo específico. A obra também promove a aceitação das diferenças, tanto em si mesmas quanto nos outros, reforçando que não ser “perfeito” ou “completo” segundo padrões externos é normal e aceitável. Essa lição é vital para que as crianças aprendam a equilibrar seus desejos com a aceitação do presente, compreendendo que o contentamento não precisa depender de fatores externos.

Considerando que os desenhos “fazem parte de um processo de representação, onde a criança comunica e expressa seus pensamentos e sentimentos do mundo que a rodeia” (Hanauer, 2013, p. 74), o professor pode, após a leitura da obra, realizar uma atividade que consiste em estimular a criatividade e a reflexão sobre o que sentimos que “falta” em suas vidas. Esse momento prático se iniciaria com um desenho dos alunos que correspondesse à seguinte pergunta: “O que falta para você?” Pode ser algo material, um sentimento, uma habilidade, ou algo abstrato. Depois de finalizar os desenhos, o professor promoverá uma roda de conversa na qual cada um compartilharia sua interpretação do que falta e porque isso é importante para eles. Para finalizar, a discussão giraria em torno de que às vezes o que sentimos que falta em nossas vidas pode não ser essencial para nossa felicidade.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em um mundo onde as pressões externas e as dificuldades emocionais se manifestam cada vez mais cedo, a literatura infantil surge como um recurso indispensável para

cultivar a inteligência emocional e fortalecer a saúde mental das crianças, preparando-as para enfrentar os desafios da vida com resiliência e empatia. A literatura infantil se destaca como uma ferramenta essencial para promover o desenvolvimento emocional e a conscientização sobre saúde mental, especialmente no contexto do Setembro Amarelo, que visa à prevenção do suicídio e à promoção do diálogo sobre questões emocionais. As obras citadas são, portanto, recursos valiosos para explorar temas delicados como o luto, o medo, a ansiedade, a autenticidade e a autossuficiência.

Esses livros não apenas abordam questões emocionais de forma acessível para as crianças, mas também oferecem oportunidades para atividades práticas em sala de aula que favorecem a expressão de sentimentos e a construção de habilidades emocionais. Obras como "Pode Chorar, Coração, Mas Fique Inteiro", "Chapeuzinho Amarelo", "O Pote Vazio", e "A Parte Que Falta" oferecem ferramentas poderosas para que professores e cuidadores possam introduzir, de maneira lúdica e acessível, diálogos sobre temas sensíveis e convidam as crianças a explorar suas emoções, refletir sobre suas experiências e desenvolver habilidades para lidar com desafios emocionais, de forma saudável e construtiva.

Essas ações, fundamentadas nas obras literárias, ajudam a criar um ambiente seguro e acolhedor na escola, onde as crianças podem explorar seus sentimentos, aprender a lidar com as dificuldades emocionais e desenvolver resiliência. Ao integrar essas atividades ao currículo pedagógico, professores e mediadores oferecem às crianças ferramentas para compreender e gerenciar suas emoções, contribuindo diretamente para a promoção da saúde mental desde a infância, em sintonia com os objetivos do Setembro Amarelo.

## **REFERÊNCIAS**

A Associação Brasileira de Psiquiatria e a Reforma da Assistência Psiquiátrica no Brasil. **Setembro Amarelo - Prevenção ao Suicídio - Brasil.** Disponível em > <https://www.setembroamarelo.com/> < Acesso em: 06 de setembro de 2024.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a Educação Infantil.** Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

Bowlby, J. (1997). **Formação e rompimento dos laços afetivos.** 3 ed. São Paulo: Martins Fontes.

BUARQUE, C. **Chapeuzinho Amarelo.** 17 ed. - Rio de Janeiro: Editora José Olympio, 2006.

DEMI. **O Pote Vazio.** Martins Fontes. 2007

DUBOIS, D. L. TEVENDALE, H. D. **Autoestima na infância e adolescência: vacina ou epifenômeno?** Revista Psicologia Aplicada e Preventiva. Volume 8. 2 ed. 1999. p. 103-117

F HANAUER. **Riscos e Rabiscos - O desenho na educação infantil.** Revista de Educação do Ideau, Rio Grande do Sul, 2011.

GIL, A. C. (2002) **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4<sup>a</sup>. ed. São Paulo: Atlas S/A.

KUBLER-ROSS, E. **Sobre a morte e o morrer**: 8<sup>a</sup> Ed., Martins Fontes. São Paulo, 1998.

LEMOS, C. L. **UM CHAPÉU AMARELO E UM CAPUZ VERMELHO: Uma leitura semiótica de Chapeuzinho Amarelo de Chico Buarque**. Universidade de São Paulo - USP. Cadernos de Semiótica Aplicada Vol. 6.n.1, julho de 2008

LOPES, L. S. **LIVRO ILUSTRADO INFANTIL - A SAUDADE QUE FICA: A PERSPECTIVA LÚDICA DO DESIGN PARA O ACOLHIMENTO DE CRIANÇAS ENLUTADAS**. 2023. 71 p. (trabalho de conclusão de curso). Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia da Paraíba - Campus Cabedelo, 2023.

MOTOMURA, M. **“A Geração Ansiosa”: como elo entre redes sociais e ansiedade impacta crianças**. Disponível em > <https://www.cnnbrasil.com.br/saude/a-geracao-ansiosa-como-elo-entre-redes-sociais-e-ansiedade-impacta-criancas/> < Acesso em: 06 de setembro de 2024.

PONTES, V. M. A. **O fantástico e maravilhoso mundo literário infantil**. Curitiba: CRV, 2012.

RINGTVED, G. **Pode chorar, coração, mas fique inteiro**. 3. Ed. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2020.

SILVA, W. V.; FIGUEIREDO, V. L. M. **Ansiedade infantil e instrumentos de avaliação: uma revisão sistemática**. Rev Bras Psiquiatr. 2005;27(4):329-35

SILVERSTEIN, S. **A Parte que falta**. São Paulo: Companhia das letrinhas, 2018.

VYGOTSKY. L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.



# ESCOLAS DO CAMPO: UM ESTUDO NO MUNICÍPIO DE SERRA DO MEL/RN

**Ramon Roseno Alves<sup>22</sup>**

Universidade Federal Rural do Semi-Árido

**Emerson Augusto de Medeiros<sup>23</sup>**

Universidade Federal Rural do Semi-Árido

## INTRODUÇÃO

A Educação do Campo surgiu com o pressuposto de ser uma modalidade de educação voltada ao campo e para o campo, sendo destinada a agricultores, ribeirinhos, quilombolas, pescadores, lavradores e outros grupos. Através de políticas públicas instituíram-se decretos e leis que dão norte e regem essa educação. São políticas que ampliam a qualificação e a oferta da Educação Básica à Superior a esses sujeitos, firmando a importância de uma formação de qualidade no campo, ante à educação urbana.

Sua característica principal é fazer com que os sujeitos do campo não precisem sair do seu local de vida para a cidade, dispondo assim de todas as formas de educação ali mesmo, onde residem. Quando abordamos a educação do campo e escolas do campo, acreditamos ser pertinente destacar o contexto a qual nos reportamos, principalmente no que cerne às especificidades destas instituições nos espaços rurais.

Considerando as características que circundam a educação do campo, este trabalho tem como objetivo explorar as escolas do campo do município de Serra do Mel/RN, examinando o processo histórico de cada uma delas. Abordamos tanto instituições que já fizeram parte da trajetória educacional do município quanto aquelas que permanecem em funcionamento. Além de detalhar a estrutura e o percurso histórico de cada escola, o estudo analisa diversos outros aspectos que moldam a educação no campo nesta região.

Ele se estrutura em mais quatro momentos para além desta introdução. Assim, no

---

<sup>22</sup> Mestre em Ensino. Universidade Federal Rural do Semi-Árido. E-mail: [ramonroseno16@gmail.com](mailto:ramonroseno16@gmail.com). Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-8074-9649>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2259105229281006>.

<sup>23</sup> Doutor em Educação. Universidade Estadual do Ceará. E-mail: [emerson.medeiros@ufersa.edu.br](mailto:emerson.medeiros@ufersa.edu.br). Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-3988-3915>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5799425932852626>.

primeiro, trazemos um tópico em que se discute Escolas do Campo e Educação do Campo, com arrimo em autores que abordam este campo teórico. Na sequência trazemos alguns apontamentos sobre o município de Serra do Mel, destacando seu processo de colonização à municipalização. No terceiro momento erguemos as discussões sobre as escolas do campo de Serra do Mel, apresentando o seu processo histórico e como o ensino se implementou desde o início das atividades. Por fim, no quarto momento traçamos as considerações finais que trazem um desfecho final ao trabalho, seguida das referências bibliográficas utilizadas.

## EDUCAÇÃO DO CAMPO E ESCOLA DO CAMPO

A educação desempenha um papel fundamental na vida dos indivíduos e deve estar presente em todas as fases do desenvolvimento humano, contribuindo de forma decisiva para sua formação integral e para o exercício pleno da cidadania. Ela (a educação) pode ocorrer de diversas formas, não se restringindo apenas ao ambiente escolar, mas também não também por intermédio das vivências sociais, familiares e afetivas, bem como no tempo de cada pessoa em sua plenitude. Haddad (2012) destaca a importância da educação, sendo ela um direito relevante e social básico, que deve ser garantido em todos os momentos. Para o autor,

Conceber a educação [escolar] como direito humano significa incluí-la entre os direitos necessários à realização da dignidade humana plena. Assim, dizer que algo é um direito humano é dizer que ele deve ser garantido a todos os seres humanos, independentemente de qualquer condição pessoal (p. 217).

Shor e Freire (1986) também acrescentam a esta discussão, ao dizerem que:

A educação [escolar] é um momento no qual você tenta convencer-se de alguma coisa, e tenta convencer os outros de alguma coisa. Por exemplo, se não estou convencido da necessidade de mudar o racismo, não serei um educador que convença da necessidade de mudar o racismo, não serei um educador que convença alguém (p. 46).

O direito à educação brasileira se encontra legalmente estabelecido no Capítulo III da seção I, no artigo 205 da Constituição Federal de 1988. Sendo assim, dispõe o seguinte trecho: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil, 2016, p. 123).

Compreendemos que, em se tratando da educação, existem diversas modalidades de ensino a saber, e que cada uma delas traz consigo suas particularidades, como é o caso da Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos, Educação do Campo, Educação Escolar Indígena, Educação Escolar Quilombola, Educação a Distância e tantas outras, conforme apontam as Diretrizes Curriculares Nacionais (Brasil, 2018).

Em se tratando da Educação do Campo, a concebemos como uma das modalidades de ensino mais importantes, haja vista que por meio dela buscamos uma nova concepção de ensino, em que se dão luzes à classe trabalhadora por uma educação igualitária, fundamentada no diálogo com a realidade e com o contexto desses sujeitos, promovendo uma educação do e no campo (Alves, 2024).

No contínuo, também cabe destacar que nesta modalidade de ensino há diversos grupos que lutaram e ainda lutam para que haja o devido reconhecimento deste ensino, assim como acontece na educação em âmbito geral. Destacamos assim a importância dos Movimentos Sociais, especialmente o dos trabalhadores/as sem-terra. Sua contribuição pela luta à Educação do Campo, formação de professores, acesso à educação e políticas públicas é muito significativa. Sendo assim, com arrimo em Campos e Campos (2012, p. 241), os “movimentos sociais se configuram como sujeitos produtores de direitos, contribuindo para o estabelecimento de novas leis e políticas educacionais [...]”.

De acordo com Campos e Campos (2012, p. 239), o contexto do mundo rural veio se transformando por meio de movimentos sociais que se articularam no fim da década de 1980, quando ainda era vivenciado o término da ditadura militar brasileira, assim participando de diversos tipos de lutas tendo em vista a garantia dos seus direitos, sobretudo, o da educação do campo, que começa a ser discutida e trabalhada naquele período. Para Arroyo (2011),

[...] a educação do campo nasce sobretudo de um olhar sobre o papel do campo em um projeto de desenvolvimento e sobre os diferentes sujeitos do campo. Um olhar que projeta o campo como espaço de democratização da sociedade brasileira e de inclusão social, e que projeta seus sujeitos como sujeitos da história e de direitos, como sujeitos coletivos de sua formação enquanto sujeitos sociais, culturais, éticos, políticos (p. 15).

Complementando o pensamento do autor, entendemos que no processo de formação dos sujeitos do campo, além de uma efetiva Educação do Campo, faz-se necessário que haja também a Escola do Campo, que considere o contexto destes, e saiba promover o regime escolar necessário sem prejudicar o trabalho e os estudos.

Neste sentido, “a concepção de escola do campo nasce e se desenvolve no bojo do movimento da Educação do campo. [...] Trata-se, portanto, de uma concepção que emerge das contradições da luta social e das práticas de educação dos trabalhadores do e no campo” (Sá; Molina, 2012, p. 326). Assim, ambas interligadas (educação do campo e escola do campo) promoverão um efetivo resultado, o de uma verdadeira e sólida educação do campo e para o campo.

Acontece que, por muito tempo a escola, situada no espaço rural, adotou uma postura educativa que não condizia ao seu contexto, dotando-se de uma cultura educacional urbanizada que não pensava o contexto social dos povos que ali residem, e que defendia apenas exigências e demandas políticas e econômicas. Santos (2010) faz a seguinte colocação quanto à escola rural:

[...] a escola enquanto instituição social tem desenvolvido uma educação para atender principalmente as exigências políticas e econômicas cujo objetivo em muitos dos casos não corresponde às demandas humanas e sociais dos sujeitos que a frequentam, particularmente a destinada a classe trabalhadora (p. 3).

Ainda segundo o autor, desses princípios criou-se o que se denomina de educação rural, que teria como destinatários as classes trabalhadoras e demais moradores do campo, onde o conhecimento estaria centrado no pensamento latifundiário, ou seja, onde haveria certo controle político e os conhecimentos perpassados não teriam contextualização com o campo. Silva (2016, p. 110) considera que, “uma escola do campo é antes de tudo uma escola no contexto da sociedade moderna capitalista. Uma escola pública gerida pelo estado burguês, educadora dos trabalhadores camponeses”.

Todavia, faz-se necessário reconhecer a importância de ensino que atenda a realidade destes espaços campesinos, visto sua extensão e importância para o nosso país, em que há diversos sujeitos que necessitam de um ensino que atenda suas necessidades. “O campo não é somente o território do negócio. É, sobretudo, o espaço da cultura, da produção para a vida” (Fernandes; Molina, 2004, p. 50).

Considerando que o campo é um local de produção de saberes e de grande importância social, acreditamos que se faz necessário uma escola que cumpra os requisitos do ensino do campo e para o campo, que ajude “a enraizar as pessoas em sua cultura: que pode ser transformada, recriada a partir da interação com outras culturas, mas que precisa ser conservada” (Fernandes; Molina, 2004, p. 27).

A Escola do Campo deve ser pensada como um espaço de formação de saberes por meio da realidade na qual os alunos encontram-se inseridos, dispondo de um ensino contextualizado e adequado à realidade situacional, nesse caso, o meio campesino. “As escolas do campo têm a função de pensar em âmbito político, social, cultural e econômico uma educação que, de fato, esteja voltada para os sujeitos que fazem parte da realidade campesina” (Turella; Paglia, 2015, p. 33).

Caldart (2000) acredita que as escolas do campo emergem como um novo ideal de instituição de ensino, ao reconhecerem e fortalecerem o sujeito do campo, suas histórias, saberes, contexto social, dentre outros aspectos, proporcionando um ensino mais humanizado, assim, voltando-se ao sujeito e reconhecendo seu papel como importante na sociedade. Arroyo e Fernandes (1999) também apresenta que:

Uma escola do campo é a que defende os interesses, a política, a cultura e a economia da agricultura camponesa, que construa conhecimentos e tecnologias na direção do desenvolvimento social e econômico dessa população. A sua localização é secundária, o que importa são suas proximidades política e espacial com a realidade camponesa (p. 33).

A educação escolar há de ser, pois, num só tempo, universal e condizente com as diversidades étnico-culturais, de trabalho e produção da existência (Munarim, 2008). Também se faz necessário desmistificar o conceito de que os moradores do campo são leigos,

atrasados e incapazes de possuírem o direito a uma educação de qualidade, tal como as pessoas que moram nos centros urbanos.

Embora hoje ainda vemos que a maioria das escolas do campo não reconheçam os sujeitos e continuam adotando as mesmas medidas das escolas urbanas, uma nova proposta de educação para os povos do campo tem sido pensada, a educação do campo [...] (Santos; Vinha, 2018, p. 9).

Com o intuito de proporcionar um novo olhar para a educação dos povos campesinos nasce a “Educação do Campo”, que intenta ser contrária ao pensamento da educação urbana no meio rural. Além disso, também busca “igualar as oportunidades para que todas as pessoas possam ter acesso, permanecer e concluir a educação básica e, ao mesmo tempo, desfrutem de um ensino de alta qualidade, independentemente de sua origem étnica, racial, social ou geográfica” (Haddad, 2012, p. 219).

A educação do campo se contrapõe às tendências que hoje se mostram marcantes da concepção de educação rural, presente no largo caminho histórico da educação para as populações campesinas, que inferioriza o camponês e que ajuda a construção de um ideal de homem [sujeito] do campo, como o caipira, o analfabeto, o sem-terra, o marginal (Medeiros; Dias, 2015, p. 119).

Importa-nos destacar ainda que, ao falarmos de “Educação do Campo”, cabe apresentar a importância que os Movimentos Sociais tiveram nesse processo, especialmente os movimentos sociais campesinos sem-terra, também chamados de MST. Esses movimentos, conforme apontam Molina (2006) e outros autores, buscam não apenas uma igualdade no acesso à educação, mas sua promoção com qualidade, defendendo, para tanto, uma escola do campo e no campo, com profissionais habilitados em formação específica e programas essenciais que contemplem os povos do campo em sua plenitude. Segundo Arroyo (2007),

Os movimentos sociais vêm defendendo que os programas de formação deem prioridade aos jovens e adultos que vivem nas comunidades do campo. Os cursos de magistério e de pedagogia da terra vêm formando, nos últimos 15 anos, jovens inseridos no campo, que já trabalham como educadoras e educadores nas escolas rurais, nas escolas dos acampamentos, assentamentos ou nas escolas-família, das comunidades indígenas e quilombolas (p. 169).

Assim, compreendemos que é imprescindível falar de educação do campo sem falar dos movimentos sociais. O exemplo de luta e dedicação para com esta modalidade de ensino demonstra o cuidado e atenção para a promoção dos direitos da população do campo, que muitas vezes acaba sendo esquecida ou colocada sem segundo plano. Silva (2019, p. 68) defende que “[...] os movimentos sociais devem continuar lutando pela educação do campo de que tanto os camponeses necessitam. Caso contrário, a educação praticada no campo terá apenas caráter de escolarização, e não de formação de atores sociais com uma identidade camponesa”.

Silva e Arruda (2019) somam à discussão, ao discorrerem que, um projeto de educação voltado para o campo deve considerar, em sua proposta, aspectos como a cultura dos

povos do campo, os saberes populares, a filosofia de vida, os espaços, os tempos, as experiências vividas pelos sujeitos que compõem o social e inúmeros outros aspectos em seu ínterim. Munarim (2008) e Fernandes e Molina (2004), também apontam que a educação do campo deve ser ofertada aos seus diversos públicos, sejam eles agricultores, ribeirinhos, assentados, pescadores, sem terras, caboclos, entre outros, conforme já citamos.

É importante salientar que o campo não é uma particularidade, nem uma particularidade menor, diz respeito a uma boa parte da população do país, pois, se refere a processos produtivos que são a base de sustentação da vida humana, em qualquer país. Impossível pensar em um projeto de país, de nação, sem pensar num projeto de campo, um lugar social para seus sujeitos concretos, para seus processos produtivos, de trabalho, de cultura e de educação (Turella; Paglia, 2015, p. 8).

Neste sentido, o campo não pode ser menosprezado ou minimizado. Sua importância é imensa, pois além de gerar toda a base alimentar do nosso país ainda é o espaço que concentra uma parcela muito significativa da população. Assim como os demais cidadãos, os sujeitos deste espaço também têm direitos à educação e à escola, assegurados em lei.

Consideramos que uma grande parcela da população é do campo e, portanto, deve também ser instruída com um ensino escolar que lhes dê a possibilidade de pensar criticamente, envolvendo o seu contexto no processo de ensino e aprendizagem, promovendo, de fato, um ensino do campo, e não no campo, onde o ensino é repassado por “professores pouco didáticos” e sem formação específica.

De forma conclusiva, compreendemos, à luz de Freire (2005), que a educação é uma prática política e, portanto, carrega consigo uma dimensão ideológica. Diante disso, é fundamental termos clareza sobre de que lado estamos, em que direção queremos caminhar, por quais sujeitos lutamos e por quais causas nos posicionamos. “A educação partilha do ideal de reconhecimento e pertencimento dos sujeitos a um lugar e a um projeto de sociedade [...], e a escola é a principal mediadora dessa relação de pertencimento, que não termina na demarcação de um lote de terra” (Santos, 2019, p. 27, grifos do autor).

## BREVES APONTAMENTOS SOBRE O MUNICÍPIO DE SERRA DO MEL – RN

Este tópico busca discutir sobre as escolas do campo do município de Serra do Mel. Para tanto, antes de iniciarmos esta discussão, consideramos importante fazer, num primeiro momento, uma pequena abordagem quanto ao município supracitado, como forma de melhor delimitar posteriormente essas escolas no território.

Serra do Mel é um município do Estado do Rio Grande do Norte, localizado na microrregião de Mossoró, no Oeste Potiguar. Resultado de um antigo projeto de colonização na década de 70, logo passou a ser município, no final da década de 80, tendo sua economia oriunda, inicialmente, da produção de mel, caju e castanha, e atividades agrícolas familiares.

Ao se tornar município, suas terras foram desmembradas de outros municípios circunvizinhos já existentes. Sendo assim, por meio de um olhar geográfico vemos que, ao

Norte, Serra do Mel encontra-se com o município de Areia Branca, ao Sul com o município de Assú, ao Leste com os municípios de Carnaubais e Porto do Mangue, e a Oeste com o município de Mossoró, conforme mostramos na figura seguinte.

**Figura 01** – Recorte Geográfico do município de Serra do Mel – RN



Fonte: Google Earth (2024).

Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (2017), o povoamento de regiões produtivas entre Assú e Mossoró é recente, tendo como exemplo o município de Serra do Mel. Como resultado disso, muitas pessoas vieram habitar suas terras tendo em vista o trabalho com a agricultura, conforme já mencionado. Por estar localizado numa área em que o sertão e o litoral se encontram, o projeto de colonização de Serra do Mel foi dividido em vilas comunitárias de produção, prosperando de forma bastante aligeirada, ao passo em que também crescia demasiadamente o seu núcleo populacional” (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2017).

Seu projeto de colonização foi idealizado pelo então Governador da época, Cortez Pereira, no ano de 1970, o qual implantado em 1972, sendo destaque em diversos espaços, por se tratar de um movimento de reforma agrária que deu certo, sendo resultado das diversas lutas dos agricultores da região que clamavam por uma terra.

Após alguns anos, com o desenvolvimento do projeto de colonização e fortalecimento da agricultura local, Serra do Mel consegue sua autonomia política em 13 de maio de 1988, por meio da Lei nº 803, onde teve sua demarcação territorial registrada no mapa estadual e brasileiro, ao passo em que os demais municípios também desmembraram suas terras para a formação do novo município serrano (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2017).

Na atualidade, Serra do Mel continua a prosperar, sendo reconhecida por ser a “Capital da Castanha” pelo estado do Rio Grande do Norte, bem como também do caju e do mel de abelha. O município também cresce dia após dia com a chegada das energias renováveis, sendo reconhecida mundialmente pelos seus grandes parques de energia eólica e solar, que em muito tem contribuído para a sustentabilidade e eficiência energética.

Após essa breve apresentação do município, discorreremos na sequência sobre as escolas do campo existentes no município de Serra do Mel.

## **ESCOLAS DO CAMPO DO MUNICÍPIO DE SERRA DO MEL – RN**

Neste tópico, abordaremos as escolas do campo, tanto as que ainda estão em funcionamento quanto aquelas que já existiram no município de Serra do Mel, de forma a mostrar o processo histórico e pedagógico de cada. Discutiremos como essas instituições têm oferecido – ou ofereceram – um ensino voltado às particularidades dos estudantes do campo, procurando atender às demandas educacionais dos estudantes das agrovilas deste município.

A primeira instituição a ser abordada, segundo nosso entendimento, é a Escola Família Agrícola de Serra do Mel (EFAMEL), que, apesar de não se encontrar mais em funcionamento, foi a única das três instituições aqui descritas que trabalhou com o regime de alternância, o que é essencial e indispensável no contexto de uma sólida Educação do Campo.

Essa instituição foi fundada em 1989, tendo seu projeto idealizado pelo padre italiano José Venturelli, que chegara ao Brasil no ano de 1978. Assim que chegou ao Brasil, mas precisamente em Natal – RN, José Venturelli foi enviado a Serra do Mel, que ainda era considerada como projeto de colonização, tendo seu território pertencente a outros municípios, conforme mencionamos.

Segundo o trabalho de Duarte (2019), ao chegar nesse local, o padre começou a traçar planos para o desenvolvimento do projeto de Serra do Mel. Com o apoio de outros sujeitos foi formado o Grupo de Estudos e Ação Social (GEAS), que trouxe grandes conquistas, dentre elas a ideia de se criar uma Escola Agrícola, sendo assim a EFAMEL.

Historicamente, o acesso à educação no município de Serra do Mel sempre representou um desafio, marcado por dificuldades tanto estruturais quanto geográficas, o que comprometia a permanência dos estudantes. Acontece que nem todas as vilas tinham ensino escolar, e as que tinham ofertavam apenas o Ensino Primário (1º ao 5º ano do Ensino Fundamental), sendo os anos finais (6º ao 9º ano) ofertado apenas na escola central do município, situada na vila Rio Grande do Norte. Por questões de trabalho e falta de transporte havia uma grande evasão escolar, fator bastante preocupante, especialmente ao Padre José Venturelli, que rapidamente acelerou o processo de criação da EFAMEL (Duarte, 2019).

**Figura 02** – Escola EFAMEL em seu processo inicial de construção



Fonte: Duarte (2019).

Com a criação dessa instituição, os jovens poderiam receber a educação necessária, bem como moradia, alimentação e outros suportes. O objetivo principal seria resolver o problema do deslocamento dos estudantes das vilas para a escola, já que a EFAMEL adotaria o tempo de alternância, que compreendia duas semanas na escola e duas semanas em casa (Duarte, 2019). No que diz respeito aos recursos para a criação da EFAMEL, quase a totalidade foi proveniente de doações e apoios vindos da Itália, contexto natural de onde o Padre José Venturelli havia vindo. As obras foram rapidamente concluídas, num período de quatro meses, de forma valorosa e esperada por todos os sujeitos.

O regime de alternância foi algo que deu certo e de fato se consolidou nessa instituição. Enquanto duas turmas estavam em aulas, as outras duas se encontravam em tempo comunitário, e assim, para compensar o tempo em casa, as aulas funcionavam em dois turnos. Por se tratar de um espaço amplo, a escola também era local de outros eventos que ocorriam no município de Serra do Mel. Duarte (2019) aponta que a instituição era mantida por meio de convênios entre a prefeitura desse município e a Paróquia Nossa Senhora da Conceição, de Areia Branca- RN.

Essa escola, sem dúvidas, foi um exemplo de projeto educativo de Educação do Campo que se consolidou e deu bons resultados, porém, “passou pelo processo de estadualização, sendo que em 2003 foi doada para uma instituição que trata da recuperação de dependentes químicos, hoje denominada como Fazenda da Esperança” (Duarte, 2019, p. 21).

No contínuo, a segunda escola a ser apresentada é a Escola Estadual Padre José de Anchieta (EEPJA). Atualmente, a instituição atende aos níveis de Ensino Fundamental (anos finais), Ensino Médio, Educação de Jovens e Adultos (EJA) e Educação Profissionalizante, por meio do Curso Técnico em Informática, e se encontra localizada na Avenida 13 de Maio, s/n, Vila Brasília, centro do município de Serra do Mel.

Sobre seu processo histórico, foi instituída oficialmente em 18 de abril de 1972 pelo decreto 4.045/72 do Governo do Estado do Rio Grande do Norte, para atender aos alunos

do Projeto de colonização Agrícola Serra do Mel. Começou a funcionar em julho de 1975, com a implantação das três primeiras séries do antigo ensino primário. Assim, desde sua instalação, em 1975, até os dias atuais, a escola sempre foi o espaço físico das reuniões, cursos, manifestações culturais e outros eventos (Escola Estadual Padre José de Anchieta, 2018; Alves, 2024).

**Figura 03** – Escola Estadual Padre José de Anchieta



Fonte: Arquivo dos autores (2023).

Conforme dito no parágrafo anterior, em julho de 1975 houve a implantação das três primeiras séries do ensino primário, que aconteceram nas cinco agrovilas então habitadas do município serrano, sendo elas: Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Paraná, São Paulo e Guanabara. Apenas no final dos anos de 1970 e início da década de 1980, quando todas as vilas já estavam habitadas, a instituição ofereceu o ensino de 6º ao 9º ano, na “Escola Central”, na vila Rio Grande do Norte (Escola Estadual Padre José de Anchieta, 2018; Alves, 2024).

Em 1983, o Ensino Fundamental dos anos finais (6º ao 9º ano) foi suspenso, em virtude da carência de transporte para locomoção dos estudantes das agrovilas para a sede da Escola na Vila Rio Grande do Norte (Escola Estadual Padre José de Anchieta, 2018).

Desde a fundação da instituição até o fim da década de 1990 eram frequentes as dificuldades ocasionadas pela falta de transporte escolar. Por se tratar de um município geograficamente extenso, muitos estudantes não podiam dispor do Ensino Fundamental (anos finais) por questões de mobilidade, fazendo com que essa etapa de ensino fosse pausada, e retomada somente no ano de 1985, por meio da instalação do Ensino Supletivo.

No ano de 1993 aconteceu um primeiro contato com a administração do município de Serra do Mel e a Secretaria Estadual de Educação – SEEC, e como resultado desta aproximação surge uma nova proposta de ensino a ser implementada, sendo o Projeto Alternativo de Educação a Distância, no 1º e 2º grau.

Para a efetivação desse projeto foram utilizados os materiais e acervos da videoteca do programa “Telecurso 2000”, da Fundação Roberto Marinho, que seguiu até o ano de

1997. Com o encerramento deste, foi efetuado a municipalização da Educação Infantil e Ensino Fundamental, anos iniciais, por meio da portaria 108/97, sendo essas etapas de ensino administradas pelo próprio município, enquanto o Ensino Fundamental, anos finais, e Ensino Médio continuaram sob a responsabilidade da então Escola Estadual Padre José de Anchieta, administrada pelo Governo do Estado (Escola Estadual Padre José de Anchieta, 2018). No entanto, Alves (2024, p. 84) destaca que, nos últimos anos houve novas alterações a nível estadual, o que tornou o ensino fundamental a cargo apenas do município. Vejamos:

Em 2023, a instituição passou por uma nova reformulação, deixando de atender o Ensino Fundamental – anos finais, que passou a ser exclusivamente ofertado pela rede municipal. Com isso, ao visitarmos a instituição e termos um primeiro diálogo com a gestão, vimos que está sendo ofertado apenas o 9º ano do Ensino Fundamental, de forma a encerrar as atividades no ano de 2023.

Com o processo de municipalização o ensino ficou dividido com a EEPJA, sendo gerenciada pelo governo estadual, e a Escola Municipal Vila Rio Grande do Norte (EMVRN), sob a responsabilidade da prefeitura municipal de Serra do Mel.

A terceira e última escola a ser apresentada é Municipal Vila Rio Grande do Norte, que se encontra localizada na rua Graciliano Ferreira Santos, Vila Rio Grande do Norte, s/n, também no centro, e atende às modalidades de Educação Infantil e Ensino Fundamental, anos iniciais e finais.

Ao analisarmos o Projeto Político Pedagógico – PPP desta instituição, do ano de 2020, encontramos um pequeno histórico, que não contém muitas informações, se comparado com o PPP da escola anterior (EEPJA). “Com sede própria, foi criada por um decreto nº 108/97 em 04 de setembro de 1997” (Escola Municipal Vila Rio Grande do Norte, 2020, p. 8). Além desta escola na vila central, o município ficou a cargo de também se responsabilizar pelas escolas existentes nas agrovilas do município, sendo atualmente quinze, com esta supracitada.

**Figura 04** – Escola Municipal Vila Rio Grande do Norte



Fonte: Arquivo dos autores (2020).

Antes de Serra do Mel se tornar município, o Estado era o responsável pela educação local, por meio da Secretaria Estadual de Educação e Cultura, conforme mencionado. Os municípios circunvizinhos, mesmo sendo responsáveis municipalmente por Serra do Mel à época, deram poucas contribuições para a educação dela. Assim, as escolas eram dirigidas por um diretor nomeado pelo próprio Governo do Estado, tendo total autonomia para trabalhar. Durante esse período, nas vilas rurais funcionavam o ensino da Pré-escola e Ensino Fundamental anos iniciais e finais. Já o Ensino Médio acontecia unicamente na Vila Rio Grande do Norte (Escola Municipal Vila Rio Grande do Norte, 2020).

Em 1998, as escolas foram municipalizadas e os prédios das vilas, até então pertencentes ao Estado, foram cedidos ao município nos turnos matutino, vespertino e noturno para que se promovesse a educação do campo nas comunidades. Por fim, destacamos que a EMVRN atende a um número superior a novecentos alunos, tendo mais de trinta professores, que estão distribuídos entre o Ensino Fundamental anos iniciais e finais (Escola Municipal Vila Rio Grande do Norte, 2020).

De forma complementar à EMVRN também apresentamos algumas escolas do campo presentes nas agrovilas, que em sua essência atendem aos alunos das próprias comunidades. Tais escolas são as que, conforme mencionamos, no passado eram geridas pelo governo do estado, e que com o processo de municipalização foram concedidas em forma de comodato ao município para que se continuassem o trabalho desenvolvido.

**Figura 05** – Escolas do Campo situada nas agrovilas de Serra do Mel/RN (Polo Bahia)



Fonte: Arquivo dos autores (2024).

Conforme vemos acima, é possível perceber que as escolas estão bem estruturadas e passam constantemente por reformas e cuidados, a nível municipal. Nestas escolas são atendidos alunos da Creche, Pré-escola e Ensino Fundamental – anos iniciais. Como forma de melhor organizar as escolas das agrovilas, foram pensados Polos de Ensino, onde há um gestor e vice gestor, que atuam em conjunto. Na figura acima podemos ver quatro escolas que compõem um polo de ensino, o Polo Bahia, que compreende as vilas Alagoas, Sergipe, Pernambuco e Bahia (em reforma).

Ao longo deste tópico, observou-se que as escolas apresentadas desempenham um papel crucial na promoção de uma Educação do Campo de qualidade. Essas instituições não apenas reconhecem a importância do contexto rural em que seus alunos estão inseridos, mas também adaptam suas práticas pedagógicas para atender às necessidades e características específicas dessa realidade.

Apesar das duas escolas centrais que estão em funcionamento (EEPJA e EMVRN – e as demais situadas nas agrovilas) atualmente não oferecerem o regime de alternância, assim como acontecia na EFAMEL, vemos que o ensino ainda se faz nos moldes da educação do campo, por vermos, por exemplo a presença de grande parte do quadro de professores serem do próprio município e pelo recebimento dos alunos da zona rural que vem cursar o ensino fundamental – anos finais – e médio no centro da cidade.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Este trabalho buscou apresentar de forma breve e objetiva um pouco das escolas do campo de Serra do Mel. Para tanto, iniciamos dialogando sobre a educação do campo, que enquanto modalidade de ensino possui diversas particularidades, sendo uma das principais a de buscar se desprender do ensino urbanizado. Com arrimo em Santos (2019) entendemos que a educação do campo deve ser gestada em um movimento consciente, em que também haja escolas do campo que possibilitem ajudar neste processo de reafirmação dos povos do campo, como sujeitos de direitos e de suas próprias histórias.

Ao discutirmos sobre as escolas do campo, subentendemos que elas são os locais de formação das crianças, jovens e adultos. São espaços singulares, em que os alunos têm acesso à educação formal, através de uma troca de conhecimentos entre professor e aluno, entre conteúdo e sujeito. Como diz Freire (1987, p. 68), “não há saber mais, nem saber menos, há saberes diferentes”. Machado (2017) também destaca que a escola do campo é um espaço de formação social, de socialização de saberes, de produção de novos conhecimentos, mas sobretudo espaços de luta e resistência.

Em se tratando das escolas do campo de Serra do Mel, observamos que estão em funcionamento as escolas: Estadual Padre José de Anchieta, Municipal Vila Rio Grande do Norte, além das escolas que compreendem as agrovilas, que estão agrupadas em polos de ensino. Também observamos a passagem da escola Família Agrícola de Serra do Mel, instituição que trabalhou com o regime de alternância na época em que o município ainda era projeto de colonização.

A análise das escolas do campo em Serra do Mel revela a importância de ambientes educacionais que respeitam e valorizam as especificidades da vida rural. Essas instituições não só promovem o acesso à educação formal, mas também fortalecem a identidade e a autonomia dos sujeitos do campo, em um processo contínuo de construção. O legado da Escola Família Agrícola, por exemplo, destaca a evolução das práticas educacionais e a adaptação às necessidades locais. Dessa forma, as escolas do campo desempenham um papel crucial na afirmação dos direitos e na promoção de um ensino do/no campo.

## REFERÊNCIAS

- ALVES, R. R. **Base Nacional Comum Curricular e Reforma do Ensino Médio:** um estudo com professores de Ciências Humanas e Sociais de uma escola do campo de Serra do Mel – RN. 193 p. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-graduação em Ensino. Universidade Federal Rural do Semi-Árido. Mossoró, 2024.
- ARROYO, M. G.; FERNANDES, B. M. **Por uma Educação Básica do Campo.** In: ARROYO, Miguel Gonzalez; FERNANDES, Bernardo Maçano (Orgs.). A Educação Básica e o Movimento Social do Campo. Brasília: vozes, 1999, v.2, p. 27-46.
- ARROYO, M. G. Políticas de formação de educadores(as) do campo. Cad. Cedes, Campinas, vol. 27, n. 72, p. 157 – 176, mai./ago. 2007.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil:** texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2016. 496 p.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Educação é Base – Ensino Médio. MEC: Brasília, 2018. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wpcontent/uploads/2018/12/BNCC\\_19dez2018\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wpcontent/uploads/2018/12/BNCC_19dez2018_site.pdf). Acesso em: 19 Jun. 2022.
- CALDART, R. S. **A Escola do Campo em Movimento.** In: BENJAMIN, Cesar; CALDART, Roseli Salete. Projeto Popular e Escolas do Campo. (Coleção Por uma Educação do Campo) v. 03, Brasília, DF: Articulação Nacional Por uma Educação Básica do Campo, 2000, p. 23 – 48.
- CAMPOS, L. M. T. O.; CAMPOS, M. **Educação Básica do Campo.** In CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio. (orgs.). Dicionário da Educação do Campo. Rio de Janeiro, São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 239 – 246.
- DUARTE, M. R. P. F. **Escola Família Agrícola de Serra do Mel (EFAMEL):** produção de identidades e construção dos sujeitos. Monografia (graduação). Mossoró, 2019.
- FERNANDES, B. M. MOLINA; M. C. **O Campo da Educação do Campo.** In: MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sonia Meire Santos Azevedo de. Contribuições para a Construção de um Projeto de Educação do Campo. Brasília: vozes, 2004, v. 5, p. 32-53.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido.** 17<sup>a</sup> ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido.** 46. ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 2005.
- HADDAD, S. **Direito a educação.** In CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio. (orgs.). Dicionário da Educação do Campo. Rio de Janeiro, São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 217 – 224.
- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Censo Escolar de Serra do Mel.** 2018.
- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Serra do Mel.** 2018.
- MACHADO; L. C. T. **Da Educação Rural à Educação do Campo:** conceituação e problematização. XII evento nacional de educação. Faculdade Guairacá, Paraná, 2017.
- MEDEIROS, E. A.; DIAS, A. M. L. O Estado da arte sobre a pesquisa em Educação do Campo

na Região Nordeste. **Cad. Pes., São Luís**, v. 22, n. 3, set./dez. 2015.

MOLINA, M. C. Educação do Campo e Pesquisa. Questões para reflexão. Brasil. Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.

MUNARIM, A. Trajetória do movimento nacional de educação do campo no Brasil. **Educação**, v. 33, n. 1, Santa Maria, 2008. p. 57 – 72.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO. **Escola Estadual Padre José de Anchieta**. Serra do Mel, 2017/2018.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO. **Escola Municipal Vila Rio Grande do Norte**. Serra do Mel, 2020.

SÁ, L. M.; MOLINA, M. C. **Escola do Campo**. In CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio. (orgs.). Dicionário da Educação do Campo. Rio de Janeiro, São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 326 – 332.

SANTOS, J. R. **Da Educação Rural a Educação do Campo**: um enfoque sobre as classes multisseriadas. V Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade. UFS, 2010.

SANTOS, P.; VINHA, J. F S. C. **Educação do/no campo**: uma reflexão da trajetória da educação brasileira. Universidade de Araraquara, São Paulo, 2018.

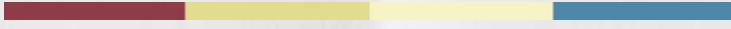
SANTOS, S. C. M. **A luta por Reconhecimento: abrindo-se veredas para educação do campo**. In AZEVEDO, Márcio Adriano de; SILVA, Lenina Lopes Soares Azevedo; ARRUDA, Eloisa Varela Cardoso de. (orgs.). Educação do campo, educação de jovens e adultos e diversidade: contextos, fundamentos e prática. João Pessoa: IFPB, 2019. p. 21 – 70.

SHOR, I.; FREIRE, P. **Medo e ousadia**: o cotidiano do professor. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

SILVA, L. L. S. A.; ARRUDA, E. V. C. (orgs.). **Educação do campo, educação de jovens e adultos e diversidade**: contextos, fundamentos e práticas. João Pessoa: IFPB, 2019. 378 p.

SILVA, P. R. S. **Fundamentos Político-Pedagógicos para a Educação do Campo I**: a escola do campo. In: ZIENTARSKI, Clarice; PEREIRA, Karla Raphaella Costa; FREIRE, Perla Almeida Rodrigues (Orgs.). Escola da Terra Ceará: conhecimentos formativos para a práxis docente do/no campo. Assis: Triunfal Gráfica e Editora, 2016, p. 99-126.

TURELLA, M.; PAGLIA, E. C. **O papel dos movimentos sociais na educação do campo**. UFPR Litoral, Matinhos, 2015.



# A EDUCAÇÃO AMBIENTAL EM LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA PORTUGUESA DO NOVO ENSINO MÉDIO<sup>24</sup>

**Ana Paula da Costa Oliveira<sup>25</sup>**  
Universidade federal Rural do Sem-Árido

**Francisco Vieira da Silva<sup>26</sup>**  
Universidade federal Rural do Sem-Árido

## INTRODUÇÃO

A humanidade vem sofrendo com grandes mudanças ambientais ao longo dos anos e, atualmente, a atividade humana é a principal influenciadora do aceleração dessas alterações, contribuindo negativamente para a degradação do meio ambiente. Nesse sentido, convém destacar o papel da Educação Ambiental (EA) no processo de interação do ser humano com o meio ambiente.

Segundo Cavalcanti (2010, p. 11), “[...] a educação ambiental é compreendida como uma prática social e política por meio da qual os indivíduos podem interferir na realidade circundante e transformá-la”. Dessa forma, pode-se afirmar que a EA desempenha um papel fundamental na construção de uma sociedade mais consciente e sustentável e, nessa perspectiva, a escola entra nesse processo com a incumbência de disseminar informações a respeito dessa temática, para que seja estabelecida uma conscientização coletiva, na prática.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), através dos temas transversais, abordam questões sociais, como é o caso do Meio Ambiente. Essas temáticas devem estar presentes em todas as disciplinas e níveis de ensino, como estabelece a Política Nacional de Educação Ambiental - PNEA- Lei 9.795/1999.

---

24 O artigo constitui um recorte de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) defendido junto ao Departamento de Linguagens e Ciências Humanas (DLCH) da Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA), como requisito para conclusão do curso de Letras-Português.

25 Discente do Curso de Graduação em Letras-Português da Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA). E-mail: [anapaula29cg@gmail.com](mailto:anapaula29cg@gmail.com).

26 Docente do Departamento de Linguagens e Ciências Humanas (DLCH) da Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA). E-mail: [francisco.vieiras@ufersa.edu.br](mailto:francisco.vieiras@ufersa.edu.br).

Já a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) fornece diretrizes e orientações para a inclusão da temática ambiental nas práticas pedagógicas, enfatizando a importância de trabalhar de forma integrada, contextualizada e participativa. Os livros didáticos têm uma função importante nesse processo, por ser um material utilizado desde os primeiros anos do ensino fundamental até o último ano do ensino médio, auxiliando na implementação das políticas educacionais.

Este trabalho justifica-se inicialmente pela experiência da primeira autoria, a partir da vivência na disciplina de Análise do Discurso no curso de Letras-Português na Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA), a partir do contato com as ideias do filósofo Michel Foucault, sendo um norteador para esta pesquisa por meio de seu viés crítico e social sobre os discursos.

A temática ambiental é de extrema relevância para a sociedade e o planeta. Diante da carência de pesquisa sobre o tema, decidimos analisar três coleções de livros didáticos de português do novo ensino médio para buscar informações e ampliar os conhecimentos na área.

Além disso, considerou-se também as recentes mudanças curriculares da educação brasileira, especialmente a partir da reforma do Novo Ensino Médio (Lei n.º 13.415/2017), em 2017, no governo de Michel Temer, alterando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB — Lei 9.394, de 1996), modificando, assim, a estrutura do ensino médio, ampliando a carga horária e reorganizando o currículo das escolas públicas e privadas do país, passando a inserir nos currículos do ensino formal as discussões em torno do meio ambiente.

No referencial do ensino médio do Rio Grande do Norte, publicado em 2021, também é evidenciada a temática relacionada à educação ambiental, com habilidades que instigam a consciência ambiental crítica e ativa em diversos componentes curriculares, como Sociologia, Geografia, História, dentre outros.

Nesse sentido, o objetivo desta pesquisa é analisar como a EA é abordada em livros didáticos de língua portuguesa do novo ensino médio. De forma mais específica, buscou-se: a) investigar as condições históricas que fazem emergir a educação ambiental no ensino de língua portuguesa; b) examinar o tratamento conferido à educação ambiental em livros didáticos de língua portuguesa do novo ensino médio.

A metodologia utilizada compreendeu uma pesquisa documental, de abordagem qualitativa e análise descritiva e toma como *corpus* para essa análise três coleções de livros didáticos de língua portuguesa do NEM, volumes únicos, aprovados pelo Programa Nacional do Livro e do Material Didático PNLD-2021 e pela BNCC-EM, sendo eles: Estações língua portuguesa: rotas de atuação social, da editora Ática; Interação: português da Editora do Brasil e Linguagens em Interação: língua portuguesa da editora IBEP.

Os critérios adotados para a seleção do *corpus* foram os seguintes: a) que as coleções analisadas tivessem sido aprovadas no PNLD de 2021; b) que abordassem, em uma

unidade, tópico e/ou subseção a temática ambiental; c) que estivessem disponíveis para a realização de *download*.

De posse dos dados, organizamos as análises dos livros em três tópicos separados, um para cada livro didático de língua portuguesa, quais sejam: a) análise da coleção Interação (Língua portuguesa): Editora do Brasil b) análise da coleção Estações língua portuguesa: rotas de atuação social – Editora Ática; c) análise da coleção Linguagens em interação - IBEP, em seguida descrevemos a forma em que os livros foram organizados, analisando os capítulos e tópicos que tratam sobre o meio ambiente.

## **ANÁLISE DOS LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA PORTUGUESA**

Nesta seção, serão apresentados os principais achados da pesquisa. Para a apresentação, mostram-se três livros do Novo Ensino Médio, voltados justamente para os alunos dos três anos do ensino médio. Inicialmente, aborda-se a coleção Interação de autoria de Graça Sette; Ivone Ribeiro; Márcia Travalha e Nara Bital, da Editora do Brasil; em seguida, tem-se a coleção Estações língua portuguesa: rotas de atuação social, de autoria de Fernanda Pinheiro Barros; Luciana Mariz; Ludmila Coimbra; Lyvia Barros; Camila Sequetto Pereira; Inara de Oliveira Rodrigues; Janice Chaves Marinho e Luiza Santana Chaves, da Editora Ática; por fim, a coleção Linguagens em Interação, de autoria de Juliana Vegas Chinaglia, publicada pela editora IBEP.

### **Análise da coleção Interação (Língua Portuguesa)**

O livro da Editora do Brasil é dividido em 12 unidades, dentro das quais há seções dedicadas à literatura, leitura, análise linguística e semiótica, produção textual e algumas atividades. A temática relacionada à educação ambiental é abordada na unidade 3 e aborda diversos acontecimentos relacionados ao meio ambiente, como a destruição do cerrado, as tragédias de Brumadinho e de Mariana, dentre outras questões.

Na apresentação do capítulo dedicado ao meio ambiente, pode-se observar um cenário com prédios submersos, que remete às mudanças climáticas, atrelada à citação da ativista Greta Thunberg, uma voz de autoridade para o discurso e remete à necessidade da ação imediata para salvação do planeta. Na perspectiva do poder, a junção da ilustração e da citação trazem ao discurso um impacto sobre um ponto de partida, na execução de um sistema de reflexão e persuasão em relação aos alunos do NEM. Pois, “O tipo de sociedade do conhecimento e da comunicação que temos desenvolvido nas últimas décadas ameaça a essência humana, a ética do cuidado” (Boff, 2002, p. 199).

**Figura 1** - Abertura do capítulo 3 - a questão ambiental: desafio do mundo contemporâneo



Fonte: Sette *et al* (2020).

Em seguida, o livro problematiza a questão do fechamento do lixão de Muribeca, localizado em Jaboatão dos Guararapes, com reportagens e um conto, considerado pelo autor do livro didático como sendo um “conto social” que recebeu o nome do lixão. No conto de Marcelino Freire, “Muribeca”, a voz utilizada é a de uma catadora que tirava seu sustento e de sua família daquele espaço, quando ele foi fechado por determinação do governo.

No conto, a crítica central está assentada no fato de que o lixão foi fechado sob o pretexto de preservar o meio ambiente, no entanto, não houve preocupação com a vida daqueles que trabalhavam naquele local. A mobilização do conto demonstra uma estratégia do livro didático em demonstrar os contrapontos que estão presentes no conjunto de enunciados: afinal, é só fechar o lixão que os problemas ambientais irão acabar? E aqueles que lá vivem, o que irão fazer de suas vidas?

Nessa perspectiva, apresenta-se também o trecho do romance de Aluísio Azevedo - O cortiço, que retrata a realidade de pessoas simples morando em um cortiço (habitação coletiva) do Rio de Janeiro, no contexto social urbano brasileiro do século XIX em conjunto com uma imagem que demonstra construções irregulares ao longo do rio Tietê, em 2015.

Essas informações foram associadas a uma passagem de um artigo publicado no site “Jus.com” do magistardo Herbert Luna Lisboa, que afirma que “a omissão do Poder Público no planejamento urbanístico e nas políticas públicas destinadas à moradia e ao meio ambiente equilibrado tem causado graves impactos socioambientais nas cidades” (Sette *et al*, 2020, p. 76).

Esses enunciados coadunam com o entendimento de que não há um planejamento estratégico por parte do governo para cuidar do meio ambiente, visto que tomam medidas pontuais que, muitas vezes, descuidam da população ou criam problemas maiores, como o da habitação irregular que reflete o crescimento acelerado dos centros urbanos no século XX causado pela industrialização e êxodo rural do período.

Posteriormente, o livro volta o foco para a ação do homem no meio ambiente, mostrando primeiramente a degradação do bioma cerrado, devastado pelo crescimento do agronegócio. Para tanto, utilizou-se um poema de Nicolas Behr que, em um tom dramático, ressalta a destruição do ambiente, questionando quem irá pagar a conta pela degradação do cerrado.

[...] antes de terminar pergunto: quem vai pagar o preço de tamanha destruição? "daqui a cem anos estaremos todos mortos", disse alguém. certo.estaremos todos mortos, mas nossos netos, não o cerrado é milagre, minha gente. (Behr, 2005. p. 109).

No mesmo contexto, o texto destaca as tragédias de Mariana e de Brumadinho, cidades de Minas Gerais devastadas pelo rompimento das barragens de Fundão, da empresa Samarco e da Mina do Córrego do Feijão, da empresa Vale, respectivamente. A figura 2 retrata imagens de destruição após o rompimento dos reservatórios, atrelados ao nome da empresa Vale, que exercia controle sobre as duas barragens, utilizando da imagem como uma forma de protesto para demonstrar que não apenas o governo, mas a negligência das indústrias sobre o descaso com o meio ambiente deve ser levada em consideração.

**Figura 2 - Capa do Jornal Correio Braziliense**



Fonte: Sette, et. al. (2020)

Por fim, o livro traz uma proposta de mesa-redonda, que propõe uma discussão a respeito da responsabilidade coletiva sobre o meio ambiente. O título da atividade é “individualismo x meio ambiente” que destaca a inserção do bem-estar individual acima do coletivo, pouco importando os problemas socioambientais que ele pode causar no futuro. Essa proposta visa a responder os seguintes questionamentos:

Qual é a responsabilidade de cada um de nós na preservação do meio ambiente?

Qual é o dever do Estado e do cidadão no que se refere à preservação do meio ambiente?

A legislação brasileira deveria ser mais rigorosa em relação ao cidadão comum que prejudica o meio ambiente? (Sette, et. al. 2020, p. 91).

Os três questionamentos levam os alunos a uma reflexão crítica sobre os nossos deveres e também sobre os deveres do Estado a respeito da preservação do meio ambiente, questionando-os sobre a opinião dos mesmos sobre a legislação atual. Essas perguntas podem ser consideradas como perguntas motivadoras, levando-os a questionar a si mesmo sobre quais as melhores formas para cuidar do meio ambiente.

### **Análise da coleção Estações língua portuguesa: rotas de atuação social**

A obra é dividida em 15 capítulos, organizados em seções que formam uma viagem, com os seguintes movimentos: embarque, que introduz o tema; viagem, que traz aprofundamentos e desembarque, que finaliza com exercícios e projetos práticos. No livro, abordam-se questões como o combate às *fake news*, empreendedorismo, educação financeira e a educação ambiental, relacionando-as à disciplina de língua portuguesa, assim como foi estabelecido nas diretrizes nacionais.

As tratativas relacionadas à educação ambiental estão inseridas no capítulo 6 do livro. Na introdução do capítulo, denominado embarque, é apresentada uma série de cartazes de divulgação de documentários relacionados ao meio ambiente. Na figura 3, mostram-se imagens em tons acinzentados e escuros, com características melancólicas e obscuras, além de uma nuvem de fumaça, ocasionada pela poluição de indústrias.

**Figura 3** - Documentário: Sob a cúpula (2015)

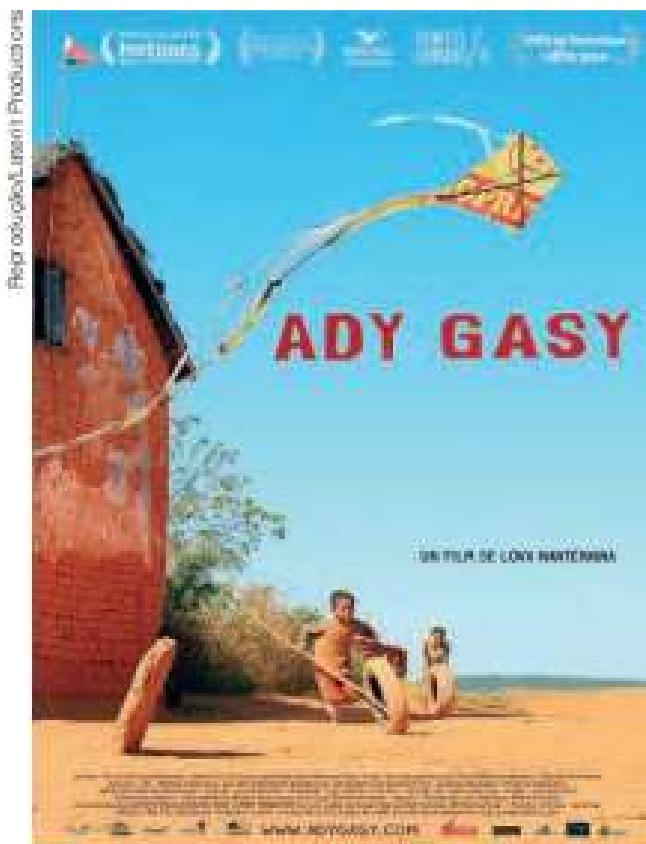


Fonte: Barros et al (2020).

Na figura 4, em contrapartida, são retratadas cores e crianças brincando, retirada do documentário que retrata a vida sustentável do povo malgaxe, em Madagascar. Esses exemplos são explorados pelo livro com o intuito de responder à seguinte questão: "apesar

de o mundo ser compartilhado por todos, será que as preocupações com o meio ambiente também são comuns a todas essas pessoas?" (Barros *et al*, 2020, p. 115).

**Figura 4** - Cartaz do documentário Ady Gasy



Fonte: Barros et al., (2020).

No decorrer da seção, o livro propõe diversas provocações para indagar estudantes e professores sobre quais são suas atitudes e responsabilidades sobre o meio ambiente. Em uma das atividades iniciais, o livro questiona se a preocupação com o meio ambiente é uma questão "global, que envolve a natureza, a sociedade, a cultura, o consumo, o trabalho e a produção?" (Barros *et al*, 2020, p.115). Esses questionamentos propõem aos alunos reflexões acerca da conservação ambiental como um artefato coletivo, do qual eles também fazem parte.

Nessa perspectiva, questiona-se acerca da responsabilidade dos estudantes sobre o meio ambiente, buscando trazer os estudantes para o ciclo de responsabilidade pelo assunto: *"a preservação do meio ambiente é um tema que desperta o seu interesse? Você procura ter atitudes que colaboram para essa causa no seu dia a dia? Quais?"* (Barros et al., 2020, p.115). Esse movimento enfatiza uma formação crítica, que instiga os alunos a refletirem sobre suas próprias ações e sobre as influências delas no mundo.

Em seguida, na seção "Viagem", o livro apresenta diversas menções a pesquisas realizadas em torno da temática do lixo eletrônico, como os relatórios da Organização das Nações Unidas (ONU) e a apresentação de um artigo de divulgação científica — produzido por Vanessa Forti, denominado como "O crescimento do lixo eletrônico e suas implicações globais" — que se estende por todo o capítulo.

A partir de Foucault (2008), comprehende-se que a utilização do artigo, aliada a outros gêneros, como o infográfico, confere ao texto maior credibilidade e valor de verdade, pois ancora-se no discurso científico. Desse modo, se há a necessidade de afirmar algo como verdade, a primeira tática é afirmar sua qualidade de científica; o *status* de científicidade adiciona ao discurso mais poder, tornando aquilo que se afirma quase que incontestável.

No artigo apresentado, aborda-se o tema lixo eletrônico e suas implicações globais, dando destaque aos equipamentos elétricos e eletrônicos (EEE) e sua crescente presença atualmente. O texto vale-se de uma abordagem mais visual, com conteúdo técnico e informativo, buscando destacar dados importantes sobre o tema, como a quantidade de lixo eletrônico no mundo, as formas inadequadas de descarte e sobre a limitada vida útil de produtos eletrônicos.

Destaca-se que a maior parte do lixo eletrônico não é devidamente descartada ou tratada, resultando em contaminação do solo, das águas e do ar. Aponta-se que os metais pesados são tóxicos para plantas, animais e microrganismos, podendo também afetar os órgãos humanos, especialmente o cérebro, com efeitos permanentes. Além disso, frisa-se que produtos químicos presentes nesse tipo de lixo podem formar gases de combustão corrosivos ou tóxicos que poderão contribuir para a perda da camada protetora de ozônio.

Em relação à grande quantidade de lixo eletrônico relatada pelo texto, explora-se a relação com o contexto neoliberal, que incentiva o consumo e a individualidade. Assim, o consumo desenfreado de produtos eletrônicos promove a atual demanda crescente de equipamentos elétricos e eletrônicos e exerce controle sobre os consumidores, moldando seus comportamentos e alavancando o mercado do consumo.

Na seção final, no Desembarque, o livro propõe o desenvolvimento de um projeto de iniciação científica, que estimula seus pontos de vista críticos, ao recorrerem à formulação de um projeto de iniciação científica, para os estudantes identificarem problemas que não são adequados ao meio ambiente e proponham soluções sustentáveis inovadoras. Na ocasião, apresentam-se aos estudantes modelos de projetos e como formulá-los.

Conforme observado, o livro enfatiza questões sociais que devem ser tratadas coletivamente e uma temática ambiental pouco enfocada, a dos lixos eletrônicos, adotando um discurso crítico, que envolve diversas questões como a temática consumista.

## **Análise da coleção Linguagens em interação**

O livro didático analisado apresenta seis unidades, com dois capítulos em cada. No decorrer das unidades, trabalham-se temáticas diversas, como o multiculturalismo, a ciência a tecnologia, a saúde, a economia e o meio ambiente, temática que interessa a esta pesquisa, tratada na unidade 3 (capítulos 5 e 6).

A unidade relacionada ao meio ambiente é dividida em dois capítulos: o meio ambiente e a educação para o consumo. O tema “O meio ambiente em nós”, logo em sua introdução, é apresentado uma fotorreportagem do jornal *El País* de Madrid, nomeada como

"Desmatamento e mudança climática, em 10 imagens" que tem como intuito retratar as consequências das ações do homem sobre a natureza.

Esse mecanismo mobilizado pela coletânea favorece o aprendizado do gênero fotoreportagem, associando-o com um assunto da atualidade, o meio ambiente, utilizando três imagens que retratam desde um fenômeno climático natural, como na (Figura 5) que demonstra a "promessa" de chuva durante a seca na África, até as queimadas na Amazônia (Figura 6) que segundo o Instituto de Pesquisa Ambiental da Amazônia, IPAM (2023), por apresentar um alto nível de umidade, existem mínimas chances de ocorrer queimadas por combustão natural, ou seja, a maior parte das queimadas na região Amazônica são causadas intencionalmente. A figura 6 representa um agricultor em uma área de floresta queimada em Rondônia, no Brasil.

**Figura 5:** Nuvens e uma ameaça de chuva em uma área punida pela seca em Graaf Reinet, na África do Sul



Fonte: Chinaglia (2020).

**Figura 6 -** Um agricultor e seu cachorro, em uma área de floresta queimada em Porto Velho, no estado de Rondônia, no Brasil



Fonte: Chinaglia (2020).

A obra ainda questiona os alunos, a partir da seguinte pergunta (2): “Em sua análise, qual seria a relação entre a ação humana no planeta e os eventos apresentados nas três fotografias?” (Chinaglia, 2020, p. 126). Com isso, buscar produzir a reflexão com os alunos sobre a questão das queimadas de florestas como uma ação do homem.

**Figura 7:** Infográfico estático sobre as ameaças das mudanças climáticas



Fonte: Chinaglia (2020).

No decorrer da obra é apresentado uma área reservada a intertextualidade utilizando a figura 7, assim a coletânea visa promover a interpretação dos textos expostos na figura, levando os alunos a compreenderem que as mudanças climáticas afetam a todos, em qualquer lugar. Essa interpretação será complementada nos questionamentos na atividade seguinte, em que a autora indaga: “Quais são as consequências da mudança climática em relação à vida humana no planeta, indicadas pela Organização Mundial da Saúde?” (Chinaglia, 2020, p. 149).

No segundo capítulo, educação para o consumo, aparecem diversas questões acerca de pontos positivos e negativos relacionados à combinação de propaganda x consumo. Inicialmente, mostra-se o poema “Eu, etiqueta” de Carlos Drummond, que critica o sistema capitalista e o consumismo desenfreado. O texto denuncia a perda de identidade pessoal em favor do consumo e da ostentação de marcas: “é doce estar na moda, ainda que a moda seja negar minha identidade”. O poema ironicamente revela que o eu lírico paga para se tornar um objeto de propaganda, por meio da metáfora do eu lírico como um “homem-anúncio itinerante”, diz que “Agora sou – vê lá – anúncio contratado. Eu é que mimosamente pago para anunciar, para vender”, passagem que reflete a resignação do eu lírico em sua condição de ser transformado em anúncio ambulante.

Atrelado ao poema, o capítulo utiliza da charge (figura 8), para enfatizar ainda mais a abordagem crítica a respeito do consumo inconsciente da população. O gênero mostra um homem sendo influenciado pela publicidade e uma pilha de celulares que já são conside-

rados obsoletos, devido à elevada taxa de inovação dessa área. Essas imagens são relacionadas ao enunciado “preciso de um celular novo” evidencia o consumismo como forma de poder exercida sobre o ser humano sem relação com a força física, mas como uma espécie de controle exercido sobre cada um de forma massificante, assim como afirma Foucault (1999).

Logo depois de uma primeira tomada de poder sobre o corpo que se fez consoante ao modo de individualização, temos uma segunda tomada de poder que, por sua vez, não é individualizante, mas que é massificante . . . que se faz em direção não do homem-corpo, mas do homem-espécie. Depois da anátomo-política do corpo humano, instaurada no decorrer do século XVIII, vemos aparecer, no fim do mesmo século, algo que já não é uma anátomo-política do corpo humano, mas que eu chamaria de uma ‘biopolítica’ da espécie humana (Foucault, 1999, p. 289).

**Figura 8** - Charge de Arionauro Cartuns sobre o consumo inconsciente



Fonte: Chinaglia (2020).

Por fim, o capítulo finaliza com um tom positivo, por meio de peças publicitárias como outdoor, filmes, vídeos, fotografias e anúncios que advertem aos leitores sobre a necessidade da economia de recursos naturais e a diferença que atitudes simples adotadas no dia a dia podem fazer para o meio ambiente, como a prática de fechar a torneira enquanto esfrega o cabelo/a louça.

Com isso, comprehende-se que a temática abordada pelos livros contribui positivamente para o ensino-aprendizagem tanto em relação aos alunos, quanto em relação aos professores, principalmente aqueles que estão em processo de formação, haja vista a possibilidade de adentrar na profissão já com esse conhecimento ativo e crítico que o tema solicita e os livros auxiliam.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme a análise, torna-se evidente a importância da abordagem da educação ambiental nos livros didáticos de língua portuguesa do novo ensino médio. O objetivo central desta pesquisa foi investigar as condições que favorecem o surgimento desse tema

no ensino da língua portuguesa, bem como examinar o tratamento conferido à EA nessas obras. A partir da análise das coleções “Interação”, “Estações - língua portuguesa: rotas de atuação social” e “Linguagens em Interação”, foi observado que a EA é tratada de maneira ampla e multifacetada, permeando diferentes aspectos da vida social e cultural.

Nos exemplares da coleção “Interação”, constatamos uma abordagem que visa sensibilizar os estudantes para os problemas socioambientais, utilizando recursos visuais e textuais que evidenciam a urgência de ações coletivas para a educação ambiental.

O debate sobre o fechamento do lixão de Muribeca, as tragédias de Mariana e Brumadinho, assim como a sugestão de desenvolver uma mesa-redonda sobre responsabilidade coletiva, são exemplos evidentes dessa abordagem que busca proporcionar o engajamento para os alunos e a reflexão ampliada sobre o assunto em questão.

A coleção “Estações - língua portuguesa: rotas de atuação social” promove uma estrutura propícia um aprofundamento na educação ambiental, promovendo não apenas o aprendizado, mas também o desenvolvimento de habilidades críticas e reflexivas. As propostas de atividades que instigam os alunos a refletirem sobre suas próprias atitudes em relação ao meio ambiente, contribuindo para uma formação crítica e consciente, alinhada com os princípios da educação ambiental.

Já na coleção “Linguagens em Interação”, é possível observar que ocorreu uma preocupação em relacionar a educação ambiental com outras questões sociais, como o consumo consciente e o impacto da publicidade na formação de valores e comportamentos. Ao finalizar com peças publicitárias, destaca-se a importância da economia de recursos naturais e a ideia de que atitudes individuais podem fazer diferença na preservação ambiental.

Em síntese, as análises empreendidas permitem refletir que os livros didáticos desempenham cada vez mais um papel fundamental no ensino da EA, proporcionando aos estudantes conhecimento mais aprofundado sobre os problemas ambientais, ensinando também ferramentas para a reflexão e a ação em prol da sustentabilidade. No entanto, é importante ressaltar a necessidade de uma abordagem mais sistemática e cada vez mais integrada na temática ambiental, de modo a garantir uma formação mais ampla e consciente dos alunos em relação às questões socioambientais contemporâneas.

## **REFERÊNCIAS**

- BARROS, F. P. et al. **Estações - Língua Portuguesa: rotas de atuação social**. São Paulo: Ática, 2020. 420 p.
- BEHR, N. **Primeira pessoa**. Brasília: LGE, 2005.
- BOFF, L. **Saber cuidar; ética do humano- compaixão pela terra**. Petrópolis: Vozes, 2002.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988.
- BRASIL. **Lei Federal nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis nos 9.394, de 20

de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional; institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm)>. Acesso em: 18 set. 2023.

BRASIL. **Lei n. 9795 - 27 de abril de 1999.** Dispõe sobre a educação ambiental. Política Nacional de Educação Ambiental. Brasília, 1999.

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

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais.** Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

CAVALCANTI, L. S. A Geografia e a realidade escolar contemporânea: avanços, caminhos, alternativas. SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO: PERSPECTIVAS ATUAIS, 1. **Anais...** Belo Horizonte: nov. de 2010. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7167-3-3-geografia-realidade-escolar-lana-souza/file>>. Acesso em: 15 de jul. 2023.

CHINAGLIA, J. V. **Linguagens em Interação:** língua portuguesa linguagens e suas tecnologias. São Paulo: IDEB, 2020.

FOUCAULT, M. **Em defesa da sociedade:** curso do Collège de France (1975/1976); trad. Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso:** aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo, SP: Loyola, 2008.

INSTITUTO DE PESQUISA AMBIENTAL DA AMAZÔNIA(IPAM). **Tudo o que você queria saber sobre fogo na Amazônia, mas não sabia para quem perguntar.** 2023. Disponível em: [https://ipam.org.br/cartilhas-ipam/tudo-o-que-voce-queria-saber-sobre-fogo-na-amazonia-mas-nao-sabia-para-quem-perguntar/?gad\\_source=1&gclid=CjwKCAjwzN-vBhAkEiwAYiO7oPK166pSHKNytJ4bQeSKvT3YPLxIL8RtUaXX8r7jmqiawGqgSzCHFRoC2AUQAvD\\_BwE#:~:text=perguntar%20%2D%20IPAM%20Amaz%C3%B4nia,Tudo%20o%20que%20voc%C3%AA%20queria%20saber%20sobre%20fogo%20na%20Amaz%C3%B4nia,n%C3%A3o%20sabia%20para%20quem%20perguntar&text=Todo%20ano%2C%20a%20Amaz%C3%B4nia%20registra,n%C3%A3o%20%C3%A9%20natural%20no%20bioma..](https://ipam.org.br/cartilhas-ipam/tudo-o-que-voce-queria-saber-sobre-fogo-na-amazonia-mas-nao-sabia-para-quem-perguntar/?gad_source=1&gclid=CjwKCAjwzN-vBhAkEiwAYiO7oPK166pSHKNytJ4bQeSKvT3YPLxIL8RtUaXX8r7jmqiawGqgSzCHFRoC2AUQAvD_BwE#:~:text=perguntar%20%2D%20IPAM%20Amaz%C3%B4nia,Tudo%20o%20que%20voc%C3%AA%20queria%20saber%20sobre%20fogo%20na%20Amaz%C3%B4nia,n%C3%A3o%20sabia%20para%20quem%20perguntar&text=Todo%20ano%2C%20a%20Amaz%C3%B4nia%20registra,n%C3%A3o%20%C3%A9%20natural%20no%20bioma..) Acesso em: 18 mar. 2024.

SETTE, G.; RIBEIRO, I.; BITAL, N. **Interação:** português. São Paulo: Editora Brasil, 2020.



# RACISMO E EDUCAÇÃO: CONTRIBUIÇÃO DA ESCOLA NO FORTALECIMENTO DOS PROCESSOS IDENTITÁRIOS

**Maria Rita da Silva Gomes<sup>27</sup>**

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte

**Maria Kélia da Silva<sup>28</sup>**

Universidade Federal do Ceará

**Antonio Anderson Brito do Nascimento<sup>29</sup>**

Escola Estadual Profª Antonia Garland Bruno da Silva

**Jean Mac Cole Tavares Santos<sup>30</sup>**

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte

## INTRODUÇÃO

Configurando-se como uma ideologia que transcende o mero preconceito de ordem física, o racismo se fundamenta na crença de que existem raças humanas hierarquizadas a partir de características hereditárias, o que serviria de justificativa para a manutenção de desigualdades sociais. Ainda que os avanços científicos da década de 1970 tenham deslegi-

---

27 Graduada em pedagogia pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN); Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisa Contexto e Educação (CONTEXTO/UERN/CNPq). *E-mail*: [mariaritagomes879@gmail.com](mailto:mariaritagomes879@gmail.com). *Lattes*: <http://lattes.cnpq.br/5322552856544176>.

28 Doutoranda em educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFC, com bolsa FUNCAP. Mestra em Ensino pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino (POSENSINO). Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisa Contexto e Educação (CONTEXTO/UERN/CNPq). *E-mail*: [marykellya@hotmail.com](mailto:marykellya@hotmail.com). *Lattes*: <http://lattes.cnpq.br/9630048383224338>. *Orcid*: <https://orcid.org/0000-0002-4935-4075>.

29 Mestre em Ensino pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino (POSENSINO); Professor na Escola Estadual Profª Antonia Garland Bruno da Silva (EPPAGBS); Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa em Formação Docente (GEFOR/UFERSA/CNPq). *E-mail*: [nascimento.a.a.b@gmail.com](mailto:nascimento.a.a.b@gmail.com). *Lattes*: <http://lattes.cnpq.br/2653255759411632>. *Orcid*: <https://orcid.org/0000-0002-1795-7576>.

30 Doutor em Educação pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB); Professor adjunto da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN); Coordenador do DINTER em Educação entre a UERN e Universidade Estadual de Maringá (UEM); Líder do Grupo de Pesquisa Contexto e Educação (CONTEXTO/UERN/CNPq). *E-mail*: [maccole@uern.br](mailto:maccole@uern.br). *Lattes*: <http://lattes.cnpq.br/4363681764477044>. *Orcid*: <https://orcid.org/0000-0001-7800-8350>.

timado a existência biológica das raças, o racismo não desapareceu, ao contrário, transformou-se. Passou a abarcar formas simbólicas de discriminação dirigidas a diferentes grupos sociais, como mulheres, jovens e populações periféricas, fenômeno que Munanga (2003) denomina de racismo por analogia.

No contexto do século XXI, o racismo permanece presente, ainda que assuma contornos mais sutis e complexos, deslocando seu eixo de sustentação das diferenças biológicas para as diferenças culturais e identitárias. Tal dinâmica gera um paradoxo inquietante: tanto os movimentos antirracistas quanto grupos com posicionamentos racistas reivindicam o discurso do “respeito à diversidade”, embora com propósitos radicalmente distintos. Essa apropriação contraditória revela o caráter mutável e estratégico do racismo na contemporaneidade.

Diante disso, o papel da educação se torna ainda mais central na luta contra as desigualdades estruturais. A Constituição Federal de 1988, no artigo 205, estabelece: “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil, 1988).

À luz desse dispositivo constitucional, a educação deve ser compreendida como um direito fundamental, indispensável para a promoção da cidadania, da dignidade da pessoa humana e da justiça social. Garantir o acesso a uma educação pública, gratuita, de qualidade e comprometida com a equidade racial é responsabilidade do Estado brasileiro. Trata-se de um instrumento capaz de promover a formação integral dos indivíduos e, consequentemente, a transformação social necessária para combater o racismo estrutural que ainda permeia as instituições, inclusive a escola.

A escola, enquanto espaço primordial para socialização e formação de subjetividades, pode exercer um papel ambíguo: tanto contribuir para o fortalecimento da identidade negra, quanto reforçar práticas de silenciamento, exclusão e apagamento histórico. Muitos jovens ainda enfrentam obstáculos como a invisibilidade de suas origens, a ausência de referências negras no currículo, e estratégias pedagógicas que negligenciam ou minimizam os impactos do racismo nas suas trajetórias. Como cita Nilma Lino Gomes (2017, p. 23). “A escola, enquanto instituição social, pode assumir tanto um papel de manutenção das desigualdades raciais, reproduzindo preconceitos e silenciamentos, quanto se constitui em espaço de resistência e valorização das identidades negras.”

Pensando nisso, o texto em tela tem por objetivo analisar a contribuição da escola no fortalecimento dos processos identitários raciais. Uma vez que, é fundamental compreender que o reconhecimento de si como negro não ocorre de forma imediata ou espontânea, trata-se de um processo subjetivo e contínuo, atravessado por experiências de enfrentamento, dor, resistência, mas também de descoberta, fortalecimento e afirmação da identidade racial. No espaço escolar, esse processo se expressa nas interações cotidianas entre estudantes e professores, nas relações interpessoais, nos conflitos e nas estratégias de enfrentamento do racismo, que marcam profundamente a construção identitária desses sujeitos.

Para consolidação do nosso objetivo, em termos metodológicos, a pesquisa de abordagem qualitativa se utiliza de artifícios da pesquisa documental e bibliográfica dentro do cenário investigativo. Vale ressaltar, que essa produção se configura como recorte do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), apresentado no Curso de licenciatura em Pedagogia, na Faculdade de Educação (FE), Departamento de Educação (DE) da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), 2025.

Nesse sentido, a pesquisa buscou contribuir para pensarmos que apesar de os negros representarem mais da metade da população brasileira, IBGE (2022) muitos jovens ainda desconhecem a história de seus ancestrais, os elementos constitutivos de sua cultura, bem como os nomes e lutas dos ativistas que, ao longo da história do Brasil, enfrentaram o racismo e reivindicaram direitos fundamentais. Nesse sentido, refletir sobre a identidade negra no espaço escolar implica também problematizar o papel que a escola exerce na reprodução das desigualdades raciais ou, alternativamente, na promoção de práticas pedagógicas antirracistas. Segundo Gomes (2003), a construção de uma identidade negra afirmativa é uma tarefa essencial em uma sociedade historicamente marcada pelo racismo, onde a existência e a contribuição da população negra foram sistematicamente negadas e silenciadas.

## **POPULAÇÃO NEGRA NA TRAJETÓRIA DA LEGISLAÇÃO BRASILEIRA**

A trajetória da legislação brasileira no que diz respeito à população negra evidencia, ao longo da história, um conjunto de normas que institucionalizaram a exclusão, a marginalização e a negação de direitos.

Ainda no período imperial, por exemplo, em 1824 uma lei complementar à constituição do império (2º ato oficial) embora proclama a liberdade religiosa e a igualdade formal, era acompanhada de normas complementares profundamente discriminatórias, um ato oficial que impedia o acesso de negros à educação, sob justificativas que os classificavam como “doentes” ou “portadores de moléstias contagiosas”. Essa exclusão legal não apenas reforçava estigmas raciais, mas também negava aos negros os meios de ascensão social e cidadania plena.

Outro marco importante foi a promulgação da Lei de Terras, nº 601, 18 de setembro de 1850, que instituiu a compra como única forma legal de acesso à terra, proibindo a aquisição por posse. Embora a lei não mencionasse diretamente os negros, na prática, ela impedi que os recém-libertos tivessem acesso à terra, perpetuando sua exclusão econômica e dificultando sua integração à sociedade como cidadãos plenos.

Assim, a legislação brasileira, longe de reparar os danos históricos da escravidão, contribuiu para a manutenção das desigualdades raciais e para o fortalecimento do racismo estrutural no país.

Em 1854, a reforma educacional conduzida por Francisco de Couto Ferraz, instituída pelo Decreto nº 1.331, de 17 de fevereiro de 1854, representou um marco na organização do ensino público no Brasil Imperial.

No entanto, apesar de avanços formais como a obrigatoriedade da escola primária para crianças a partir de sete anos e a gratuidade do ensino na corte, a legislação também institucionalizou práticas excludentes. Entre elas, destaca-se a proibição explícita do acesso à escola a “crianças com moléstias contagiosas e escravas”, o que, na prática, reforçava a exclusão da população negra do direito à educação (Regulamento da Instrução Primária do Município da Corte, 1847).

Tal medida reflete o pensamento racista da época, que considerava os corpos negros como perigosos ou inadequados ao convívio nos espaços educativos. Em 1888, foi promulgada a Lei Áurea, que extinguiu oficialmente o regime escravocrata no Brasil. No entanto, embora simbolicamente importante, a abolição se deu de forma incompleta e excludente, uma vez que não foi acompanhada de políticas públicas que garantissem aos negros recém-libertos o acesso a direitos fundamentais, como terra, moradia, educação e trabalho digno.

Nessa perspectiva, a liberdade legal não significou inclusão social ou reparação histórica, e milhões de pessoas negras permanecem marginalizadas, sem qualquer amparo do estado, condenadas à pobreza e à exclusão estrutural. Assim, a abolição representou mais uma ruptura formal do que uma transformação concreta nas condições de vida da população negra brasileira.

Foi apenas com a promulgação da Constituição Federal de 1988, conhecida como Constituição cidadã, que o estado brasileiro passou a reconhecer oficialmente o racismo como crime inafiançável e imprescritível, conforme o artigo 5º, inciso XLII. Esse dispositivo representou um marco importante no enfrentamento às práticas discriminatórias, ainda que, na prática, sua efetividade depende de ações concretas e contínuas por parte do poder público.

No campo da educação, um dos avanços mais significativos ocorreu com a sanção da Lei 10.639/2003, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei 9.394/96), tornando obrigatória a inclusão do ensino de história e cultura africana e afro-brasileira no currículo das escolas públicas e privadas do país.

Essa legislação reconhece a importância da valorização da identidade negra no ambiente escolar e do combate ao racismo por meio da educação, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa e plural, visando ampliar o conhecimento dos alunos sobre a população negra, reconhecendo seu papel na sociedade.

Sendo considerada uma política de ação afirmativa no âmbito da educação nacional, a lei celebra neste ano de 2025 seus 22 anos de existência e resistência. Reafirmando a importância do reconhecimento da contribuição da população negra na formação da sociedade brasileira.

Não se pode deixar de destacar um dos marcos mais recentes e significativos para a valorização da cultura negra e a promoção da equidade racial no Brasil: a Lei nº 15.142, de 3 de junho de 2025 (Brasil, 2025), que estabelece a reserva de 30% das vagas oferecidas em concursos públicos para pessoas pretas, pardas, indígenas e quilombolas. Essa medi-

da representa um avanço importante na luta por reparação histórica e inclusão social, ao reconhecer a desigualdade estrutural enfrentada por esses grupos no acesso ao serviço público. A legislação reafirma o papel do estado na construção de uma sociedade mais justa e plural, promovendo a diversidade racial também nos espaços institucionais de poder e decisão.

Apesar dos avanços normativos, o desafio permanece na efetiva aplicação dessas leis e na superação das desigualdades estruturais herdadas de séculos de exclusão. A legislação, embora fundamental, não é suficiente se não estiver acompanhada de políticas públicas comprometidas com a equidade racial, formação docente antirracista e transformação das práticas escolares cotidianas.

## **SABERES SOBRE O MOVIMENTO NEGRO**

Com base na leitura da obra de Nilma Lino Gomes, (O movimento Negro Educador: Saberes construídos nas lutas por emancipação (2017) compreende-se que o movimento negro é um espaço de luta, resistência e produção de saberes. Ele é caracterizado pela força ancestral que sustenta sua existência histórica e pela atuação de sujeitos negros enquanto atores políticos comprometidos com a transformação social. Mais do que uma organização social, o movimento negro é um agente educador que promove consciência racial, afirma identidades e reivindica direitos, construindo caminhos de emancipação para a população negra no Brasil.

[...] O Brasil do século XXI tem um perfil étnico-racial mais diverso do que há séculos atrás. Sabemos que muito ainda precisa avançar. A luta não dá trégua. Mas não podemos desconsiderar que a sociedade brasileira, na atualidade, reconhece a existência do racismo e que os negros e as negras, aos poucos, ocupam mais espaços sociais, políticos e acadêmicos. E que conseguimos construir, a partir de 2003, políticas públicas de igualdade racial, bem como inserir o recorte étnico-racial, não sem resistências, nas várias políticas raciais existentes. [...] (Gomes, 2017, p.15).

Reconhece-se que o Brasil tem avançado em diversos aspectos no que diz respeito à consolidação da democracia, sobretudo no plano normativo e institucional como visto na seção anterior. No entanto, ainda persistem falhas significativas em múltiplas dimensões, especialmente no que se refere à efetivação de direitos e à superação das desigualdades sociais e raciais.

A democracia brasileira, embora formalmente estabelecida, ainda enfrenta desafios profundos para se tornar verdadeiramente inclusiva e representativa para todos os grupos sociais.

[...] Por isso, apesar das adversidades e dos muitos desafios que enfrentamos no Brasil, na luta pela democracia e contra o capitalismo, o racismo e o patriarcado, temos de focar nas conquistas já alcançadas e seguir em frente. Não podemos perder a esperança. É preciso sabedoria e resistência democráticas [...] (Gomes, 2017, p. 16).

A presença do Movimento Negro em espaços fundamentais, como a escola, é es-

sencial para provocar transformações significativas na forma como compreendemos a nós mesmos e à história do povo negro no Brasil. Ao ocupar esses espaços, o movimento contribui para ressignificar a noção de raça, desconstruir estereótipos e reconstruir narrativas que por muito tempo foram silenciadas ou distorcidas.

Esse processo possibilita o reconhecimento da riqueza da cultura negra brasileira e promove uma nova forma de compreender e explicar o racismo estrutural que persiste em nossa sociedade. Assim, a atuação do Movimento Negro no ambiente escolar não apenas fortalece a identidade dos estudantes negros, como também amplia o horizonte de toda a comunidade educativa, fomentando uma educação antirracista, crítica e emancipadora.

Para Domingues, a definição de movimento negro resume em

[...] A luta dos negros na perspectiva de resolver seus problemas na sociedade abrange, em particular os provenientes dos preconceitos e das discriminações raciais, que os marginalizam no mercado de trabalho, no sistema educacional, político, social e cultural.<sup>2</sup> Para o movimento negro, a “raça”,<sup>3</sup> e, por conseguinte, a identidade racial, é utilizada não só como elemento de mobilização, mas também de mediação das reivindicações políticas. Em outras palavras, para o movimento negro, a “raça” é o fator determinante de organização dos negros em torno de um projeto comum de ação [...] (Domingues, 2007, p. 101).

A luta do Movimento Negro, conforme analisa Domingues (2007), vai além da resistência ao preconceito, ela se organiza como resposta coletiva aos mecanismos estruturais que marginalizam a população negra no mercado de trabalho, na educação, na política e na cultura.

Nesse contexto, a noção de raça e a identidade racial são compreendidas como ferramentas de mobilização e reivindicação política, funcionando como um eixo em torno do qual os sujeitos negros se organizam coletivamente. Para o movimento, a raça é, portanto, uma categoria social e política estratégica, que permite nomear as desigualdades vividas e construir um projeto comum de emancipação.

Essa perspectiva dialoga com a leitura de Nilma Lino Gomes (2017), ao afirmar o Movimento Negro como educador, ou seja, como agente formador de consciência crítica, que produz saberes a partir das experiências e da resistência histórica do povo negro. Ao ocupar espaços como a escola, o movimento transforma-se em fonte de aprendizagem e de construção identitária, fortalecendo a autoestima e o pertencimento de estudantes negros, além de tensionar as estruturas racistas que ainda persistem nas práticas educacionais.

[...] Portanto, não basta apenas valorizar a presença e a participação dos negros na história, na cultura e louvar a ancestralidade negra e africana para que um coletivo seja considerado como movimento negro. É preciso que nas ações desse coletivo se faça presente e de forma explícita uma postura política de combate ao racismo. Postura essa que não nega os possíveis confrontos no contexto de uma sociedade hierarquizada, patriarcal, capitalista, LGBTfóbica e racista [...] (Gomes, 2017, p. 21).

O Movimento Negro possui uma importância que vai além dos interesses da população negra, trata-se de uma luta coletiva que deveria envolver toda a sociedade. Sua atuação é essencial para a promoção da justiça social, da equidade e da construção de uma

sociedade verdadeiramente democrática. Por isso, sua valorização e apoio não deveriam ser restritos aos que vivenciam diretamente as opressões raciais, mas sim incorporados por todos, especialmente por aqueles que ocupam posições de influência na formação de subjetividades, como é o caso dos professores.

[...] Nesse contexto, há quem pense que a força dos movimentos sociais está enfraquecida. Mas, pelo contrário. Eles continuam atuando como protagonistas políticos da emancipação social e como verdadeiros faróis que brilham em tempos tenebrosos, mostrando o caminho para aqueles que lutam pela emancipação social e pela democracia [...] (Gomes, 2017, p. 10).

O lugar do professor negro no Ensino Médio, por exemplo, especialmente em um país como o Brasil, de forte diversidade étnico-racial, tem um papel crucial na formação da identidade racial dos alunos e no combate ao racismo estrutural. No ambiente escolar, esses profissionais têm um papel estratégico na formação crítica de crianças, jovens e adultos, podendo contribuir significativamente para o combate ao racismo e a valorização das identidades negras por meio de práticas pedagógicas antirracistas.

A formação docente constitui um dos pilares fundamentais para a transformação da educação, pois os professores desempenham um papel central na construção do conhecimento, das relações sociais e na formação de sujeitos críticos. São eles os principais mediadores do processo educativo e, portanto, agentes estratégicos na promoção de uma escola comprometida com a justiça social. No entanto, observa-se que muitos profissionais da educação ainda demonstram desmotivação ou insegurança ao abordar temas ligados ao movimento negro e às questões raciais, seja pela falta de preparo, seja pela ausência de suporte institucional.

Nesse sentido, a formação docente voltada para o letramento racial configura-se como uma necessidade urgente e inadiável, uma vez que é por meio dela que se pode consolidar uma prática pedagógica verdadeiramente comprometida com a equidade racial. O letramento racial não se limita ao reconhecimento teórico do racismo; ele capacita os professores a identificarem, compreender e enfrentar o racismo em suas múltiplas expressões, estruturais, institucionais, interpessoais e simbólicas, tanto dentro quanto fora do ambiente escolar.

Além disso, essa abordagem permite que os educadores compreendam as especificidades das vivências de estudantes negros e negras, contribuindo para a adoção de práticas pedagógicas sensíveis à diversidade étnico-racial, que promovam a justiça social, o pertencimento e o respeito à pluralidade identitária no espaço educativo (Oliveira, 2022).

## **A EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA**

Para abordar o racismo de forma crítica e transformadora, é indispensável discutir a educação antirracista, uma pauta de extrema relevância, mas ainda pouco efetivada no contexto do sistema educacional brasileiro. Embora prevista em leis e diretrizes curriculares

res, a educação antirracista permanece escassa na prática pedagógica, sendo muitas vezes tratada de maneira superficial ou episódica. No entanto, deve ser tratada com compromisso ético e político, orientando as ações escolares, promovendo o reconhecimento das identidades negras, o enfrentamento ao racismo estrutural e a valorização da diversidade étnico-racial como princípio educativo fundamental.

De acordo com Munanga (2005), os negros, ao longo da história do Brasil, têm sido, juntamente com os indígenas, os mais discriminados. Na escola essa questão deve ser discutida, incluída no currículo, de forma que o aluno possa refletir, possa combater o preconceito, fazendo com que todos sejam e se sintam cidadãos em igualdade de condições. E, mesmo permitindo a entrada de todos na escola, o modelo de educação brasileira acaba não sendo inclusivo.

Munanga (2005) argumenta que é preciso insistir que a sociedade brasileira é preconceituosa e discriminadora no que diz respeito à sua população negra. Nortear as questões voltadas para o racismo apenas no âmbito escolar não é suficiente, é necessário compreender dentro da formação profissional a relação da identidade negra para que assim seja possível a garantia de educação de qualidade. Contudo, a educação, que deveria ser um instrumento de inclusão e transformação social, tem historicamente desempenhado o papel oposto, reproduzindo e reforçando o racismo estrutural. Em vez de valorizar a diversidade e promover a equidade, o sistema educacional brasileiro muitas vezes colabora para o apagamento dos saberes, das culturas e da intelectualidade negra.

Para compreender esse processo, recorre-se ao conceito de epistemicídio, que descreve a negação, silenciamento ou eliminação sistemática dos conhecimentos produzidos por povos racializados, especialmente os negros, dentro das estruturas dominantes de poder e saber.

Dentre os seus elementos constitutivos destaco o epistemicídio, conceito que empresto de Boaventura de Sousa Santos para evidenciar o papel da educação na reprodução e permanência de poderes, saberes e subjetividades que o próprio dispositivo produz. Através do epistemicídio – que é uma forma de sequestro, rebaixamento ou assassinato da razão – as pessoas negras são anuladas enquanto sujeitos do conhecimento e inferiorizadas intelectualmente. Destaco também, dentre os elementos do dispositivo de racialidade, as múltiplas interdições das pessoas negras que, além de serem assassinadas intelectualmente, são interditadas enquanto seres humanos e sujeitos morais, políticos e de direito. Com a função de produzir exclusão, as interdições – presentes tanto na produção discursiva quanto nas práticas sociais – promovem a inscrição de indivíduos e grupos no âmbito da anormalidade, na esfera do não ser, da natureza e da desrazão, contribuindo para a formação de um imaginário social que naturaliza a subalternização dos negros e a superioridade dos brancos (Carneiro, 2023, p. 12-13).

Com base nos estudos realizados ao longo desta pesquisa, é possível perceber que um dos principais entraves para a efetiva implementação de uma educação antirracista está relacionado à falta de preparo e engajamento por parte de muitos docentes. Essa displicência, muitas vezes, está associada à ausência de formação específica, seja por falta de conhecimento, seja por questões pessoais relacionadas aos preconceitos, à carência de suporte institucional e à insuficiência de conhecimento aprofundado sobre as questões raciais (Coelho; Brito, 2020).

Soma-se a isso uma lacuna importante na estrutura curricular dos cursos de formação de professores, como a pedagogia, que ainda não incorporam de forma consistente e obrigatória disciplinas voltadas à temática das relações étnico-raciais e à história e cultura afro-brasileira e africana. Essa omissão compromete a construção de práticas pedagógicas comprometidas com a equidade racial e a valorização da diversidade no espaço escolar.

Nesse contexto, o que sintetiza e confere sentido ao que foi exposto é o trabalho da pedagoga Nilma Lino Gomes, “Diversidade étnico-racial, inclusão e equidade na educação brasileira: desafios, políticas e práticas”, no qual se comprehende que não se nasce professor(a) antirracista, mas torna-se. Esse processo exige formação, compromisso político e mudança de postura. Evidenciando de forma clara que o enfrentamento ao racismo na escola não depende apenas da boa vontade individual dos docentes, mas requer uma formação crítica, intencional e contínua, associada a um engajamento político comprometido com a promoção da equidade racial.

O currículo escolar brasileiro ainda é fortemente marcado por uma perspectiva eurócêntrica, que privilegia a história, a cultura e os saberes ocidentais em detrimento das contribuições dos povos africanos e da população negra. Quando conteúdos relacionados à cultura negra são abordados, geralmente aparecem de forma superficial, fragmentada e estereotipada, reforçando narrativas limitadas e, muitas vezes, associadas apenas à escravidão ou ao sofrimento (Araújo; Nogueira; Guerra, 2023).

Raramente são ensinadas nas escolas a riqueza cultural, a ancestralidade, a beleza, a resistência e as conquistas da população negra. Essa ausência de representatividade positiva contribui para a construção de uma identidade fragilizada entre estudantes negros, ao mesmo tempo em que mantém a invisibilidade e desvaloriza a importância histórica e social da negritude no Brasil.

A escola, em grande parte, ainda marginaliza a produção intelectual negra, silencian-  
do autores, referências culturais e símbolos históricos que são fundamentais para a valoriza-  
ção da identidade negra. Ao mesmo tempo, tende a reproduzir uma visão limitada e eurócentrada da história, na qual a presença negra é quase sempre associada exclusivamente à condição de escravizado, enquanto outros aspectos, como a resistência, a contribuição cultural, científica e política dos negros, são ignorados ou tratados de forma secundária.

É importante, sim, lembrar e problematizar o passado escravocrata, mas é igualmente necessário reconhecer que os negros foram, e continuam sendo, sujeitos históricos ativos, criadores de saberes e protagonistas de lutas por liberdade e dignidade. Como destaca Clóvis Moura (1988, p. 5-10), “a escravidão foi o elemento constitutivo da sociedade brasileira. A marca da escravidão está em todas as instituições nacionais, mesmo após a abolição.” Essa afirmação revela que o legado da escravidão ultrapassa o passado e ainda se manifesta nas estruturas sociais e educacionais atuais, exigindo uma revisão crítica dos currículos escolares e das práticas pedagógicas.

Dessa forma, é importante compreender que a escravidão não se limita a um fato do passado, mas constitui um processo histórico cujas consequências ainda moldam profun-

damente a realidade brasileira. É fundamental que esse tema seja abordado nas escolas, mas de forma crítica e ampliada, ultrapassando a narrativa restrita ao cativeiro e considerando os impactos duradouros desse sistema.

A escravidão estruturou a maneira como o Brasil se organizou social, econômica e politicamente, sendo um dos pilares das desigualdades raciais que persistem até hoje. Portanto, ao ensinar sobre esse período, é necessário também evidenciar como ele influencia o presente, desde o acesso desigual à educação e ao trabalho até a invisibilidade da população negra nos espaços de poder e decisão.

Mesmo após a promulgação da Lei Áurea, em 1888, que aboliu formalmente a escravidão no Brasil, os efeitos desse sistema continuaram profundamente enraizados nas estruturas sociais e institucionais do país. A exclusão da população negra persistiu no acesso à educação, ao mercado de trabalho, à justiça e à representação política, demonstrando que a abolição ocorreu sem a devida reparação histórica, sem políticas de inclusão e sem a garantia de igualdade real para os negros recém-libertos e seus descendentes. Dessa forma, a abolição foi, em grande medida, simbólica, pois não rompeu com os mecanismos de opressão e desigualdade que foram historicamente construídos durante o regime escravocrata, mecanismos esses que continuam a operar no presente sob novas formas, sustentando o racismo estrutural.

Para que a educação antirracista se torne uma prática concreta e transformadora, é fundamental que os profissionais da educação estejam formados não apenas do ponto de vista técnico, mas também comprometidos eticamente com a equidade racial. Isso implica reconhecer o papel da escola como espaço de disputa simbólica e política, capaz de desconstruir estereótipos, enfrentar o racismo estrutural e valorizar a identidade, a história e a cultura negra. Somente por meio de uma atuação consciente e crítica é possível promover uma educação verdadeiramente inclusiva, que contribua para a formação de sujeitos mais justos, empáticos e preparados para transformar a realidade social.

## FUNDAMENTOS PARA COMPREENDER O SE TORNA NEGRO

Compreender o processo de se conhecer, aceitar-se e tornar-se negro é reconhecer que essa trajetória identitária é profundamente marcada pelas estruturas do racismo e pelas desigualdades históricas e sociais presentes na sociedade brasileira. Trata-se de um caminho de construção subjetiva que não ocorre de forma espontânea, mas que exige uma tomada de consciência crítica diante das experiências de exclusão, negação e silenciamento vividas cotidianamente por pessoas negras.

A partir das contribuições de Neusa Santos Souza (1983), Kabengele Munanga (1999) e Nilma Lino Gomes (2017), é possível compreender que a identidade negra não se configura como um dado biológico ou natural, mas como o resultado de um processo social e político que exige enfrentamento, resistência e afirmação constante frente aos mecanismos de opressão racial. Tornar-se negro, portanto, implica reconhecer-se dentro de uma história

de luta, reconstruir-se enquanto sujeito e posicionar-se ativamente na sociedade a partir de uma identidade construída, consciente e politizada.

Segundo Souza (1983), tornar-se negro, é um processo de construção de valores, princípios e reconhecimento da identidade negra marcada pelo racismo e pela desigualdade. Para compreender melhor o uso do termo 'ser' como identidade neste trabalho, partimos da ideia de que as identidades não são naturais, fixas ou biológicas, mas construídas socialmente.

Inspirados no pensamento de Platão, especialmente no diálogo sofista, compreendemos que a identidade é constituída na relação com o outro, por meio da percepção das semelhanças e diferenças que emergem nas interações sociais. Nesse sentido, a identidade não é algo fixo ou intrínseco ao indivíduo, mas resulta de um processo relacional e dinâmico. Ser negro, por exemplo, não se define unicamente por traços fenotípicos, mas, sobretudo, pelas experiências sociais vividas em um contexto que historicamente estabelece distinções e hierarquias entre os sujeitos.

Como destaca Cardoso de Oliveira (1976), a identidade é elaborada a partir do olhar do outro e das referências simbólicas e culturais que circulam socialmente, sendo marcada por disputas de significação, pertencimento e poder. Desde modo, é fundamental compreender a diferença entre ser negro, assumir-se negro e tornar-se negro no Brasil.

Para fins de estudos demográficos, a atual classificação racial do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) é tomada como oficial desde 1991, em que a classificação de cor é com base na autodeclaração do indivíduo, escolhendo dentre as cinco opções existentes: preto, branco, pardo, indígena e amarelo. Portanto, para a demografia (ciência que investiga as populações humanas) o ser negro, é o somatório de preto e pardo. Cabe ressaltar, que preto é cor e negro é raça. De acordo com Munanga (1988), cor é um dado fenotípico, biológico; raça é uma construção social e ideológica, que atribui significados e valores diferentes às pessoas com base em suas características físicas.

Sendo o negro o resultado da soma dos pardos e pretos, dificulta a autoidentificação da população. A negritude não se limita à cor da pele, ela envolve raça, ancestralidade e, sobretudo, um processo de conscientização social, política e cultural, ou seja, assumir-se negro, é se identificar e defender suas causas.

Vivemos em uma sociedade estruturalmente branca, na qual, as pessoas negras no Brasil são excluídas em diversos âmbitos: social, econômico, educacional e profissionalmente. O indivíduo que nasce branco, na sociedade brasileira, é, desde o nascimento, beneficiado por privilégios historicamente construídos. Trata-se de uma realidade marcada por profundas desigualdades raciais, cujos efeitos são evidentes para aqueles que compreendem a estrutura social do país e reconhecem as múltiplas dificuldades enfrentadas cotidianamente pela população negra. Por isso, "Ser negro, no Brasil, [...] é uma postura política, [...] ser negro é tornar-se negro" (Gomes, 2001, p. 43).

O processo de se tornar negro refere-se à construção e ao reconhecimento da identidade negra, o que implica em uma tomada de consciência crítica diante das opressões

históricas e estruturais. Trata-se de um percurso marcado pela resistência cotidiana e pela luta por direitos, dignidade e afirmação da negritude em uma sociedade marcada pelo racismo.

Assumir e afirmar a negritude em um país profundamente marcado pelo racismo, significa enfrentar desafios diários em um cenário onde, a maior taxa de mortalidade é de pessoas negras, ou entre aqueles que não têm emprego, eles estão na maior parte, e ocupam mais de 60% da população carcerária do país. Dados do IBGE (2022). Assumir-se como negro em um mundo que inferioriza, diminui ou tenta negar essa identidade é de extrema importância e exige coragem, reflexão e enfrentamento constante do racismo.

Outro aspecto fundamental da realidade educacional brasileira que não pode ser ignorado diz respeito às desigualdades raciais no acesso e na permanência na escola. Dados do IBGE (2023) revelam que, entre as nove milhões de pessoas que não concluíram o Ensino Médio, 71,6% são pretas e pardas. Esse número evidencia de forma contundente os efeitos profundos e persistentes do racismo estrutural na trajetória escolar da população negra.

Tal realidade está diretamente relacionada a fatores socioeconômicos e históricos, muitos jovens negros, especialmente os que vivem em regiões periféricas, precisam interromper os estudos para ingressar precocemente no mercado de trabalho, a fim de contribuir com a renda familiar. Essa situação reflete um padrão de exclusão que atravessa gerações, limitando o acesso a direitos básicos, como a educação, e comprometendo as possibilidades de mobilidade social dessa parcela da população. (Munanga, 2004, p. 112)

## **A ESCOLA E O PROCESSO DE TORNAR-SE NEGRO: resistência e pertencimento**

De acordo com Souza Filho (2018), a educação, sob a perspectiva do materialismo histórico-dialético, teoria que comprehende a sociedade a partir das relações sociais, históricas e econômicas, tem como função social transmitir e compartilhar a cultura produzida historicamente pela humanidade. Esse processo educativo contribui para o desenvolvimento da natureza social do ser humano, possibilitando a formação de sujeitos mais críticos, conscientes e comprometidos com a transformação da realidade.

A escola, nesse contexto, possui o potencial de se consolidar como um espaço de construção de relações mais justas, solidárias e humanas, no qual todos os estudantes, independentemente de sua classe social, raça, cor, etnia ou religião, possam ter acesso igualitário ao conhecimento, ao respeito e ao reconhecimento de suas identidades. Entretanto, Souza Filho também evidencia que essa função transformadora da educação depende do modo como ela é conduzida. Para que a escola cumpra de fato seu papel social, é necessário que a educação seja pensada e praticada de forma ética, crítica e consciente, voltada à superação das desigualdades e à promoção da equidade.

Compreendendo-se que a base do desenvolvimento cognitivo e afetivo se estabelece, principalmente, na infância, é fundamental que os profissionais da educação, especial-

mente os pedagogos, adotem um olhar mais sensível e ampliado para as experiências das crianças negras no ambiente escolar. Crianças pretas e pardas, muitas vezes, estão expostas a situações de racismo, discriminação e silenciamento, o que pode comprometer significativamente o processo de construção de sua identidade, personalidade e subjetividade.

Nesse contexto, a ausência de representatividade, o descaso com sua cultura e a naturalização de estigmas contribuem para a formação de uma autoimagem fragilizada, que afeta diretamente o desempenho escolar, a autoestima e as relações sociais desses estudantes. Por isso, é urgente que a pedagogia se comprometa com práticas antirracistas desde a educação infantil, garantindo um ambiente acolhedor, respeitoso e que valorize a diversidade étnico-racial como parte fundamental da formação humana.

Dessa forma, é fundamental que o processo de uma educação antirracista tenha início ainda na infância, etapa crucial para o desenvolvimento cognitivo, afetivo e social das crianças. Como afirma Vygotsky (2007), as relações sociais desempenham um papel essencial na formação do indivíduo. Embora o autor não se refira diretamente às questões étnico-raciais, sua abordagem sobre o desenvolvimento humano nos permite compreender a importância das interações sociais como mediadoras da construção de identidades (Martins; Geraldo, 2013).

Nesse sentido, o contato com a diversidade e o respeito às diferenças desde os primeiros anos escolares são indispensáveis para a formação de sujeitos conscientes, empáticos e críticos, capazes de reconhecer e combater o racismo em todas as suas formas. Assim, a escola assume um papel estratégico na promoção de práticas pedagógicas que valorizem as identidades negras e contribuam para a desconstrução de estereótipos ainda tão presentes na sociedade.

No caso dos adolescentes e jovens, a implementação de uma educação antirracista apresenta desafios ainda mais complexos, uma vez que muitos já internalizaram conceções e comportamentos naturalizados socialmente, inclusive aqueles marcados por preconceitos e estereótipos raciais. Frequentemente, observamos que questões sérias relacionadas ao racismo são tratadas por esses estudantes com desdém ou como “brincadeiras”, o que revela não apenas a banalização da violência simbólica, mas também a ausência de uma formação crítica prévia sobre o tema. (Gomes, 2012, p. 45)

Dessa forma, torna-se evidente o quanto é mais difícil promover a reeducação de atitudes em estudantes mais velhos, pois a desconstrução de ideias racistas exige não apenas informação, mas também disposição para o confronto de privilégios e crenças enraizadas. Por isso, é fundamental que a educação antirracista seja introduzida desde os anos iniciais da escolarização, permitindo a construção de uma base sólida de respeito, empatia e valorização da diversidade. Quanto mais cedo os estudantes forem expostos a esses valores, maiores serão as chances de consolidar uma convivência escolar verdadeiramente inclusiva e justa.

É igualmente importante destacar a falta de preparo adequado, presente na formação inicial de professores, caracterizada pela ausência de disciplinas obrigatórias que abordam

de forma crítica as questões de raça, classe e gênero nos currículos dos cursos de Pedagogia e das licenciaturas. Essa lacuna contribui para a perpetuação de práticas pedagógicas que muitas vezes ignoram ou silenciam as opressões sociais presentes no cotidiano escolar, limitando a atuação docente frente às desigualdades raciais e sociais. Diante desse cenário, torna-se indispensável a formação continuada dos profissionais da educação, como estratégia para fortalecer uma prática pedagógica comprometida com os princípios da equidade, da justiça social e do respeito à diversidade. Uma educação antirracista, de fato, só será possível se os educadores estiverem preparados, tanto teórica quanto eticamente, para reconhecer e enfrentar as múltiplas formas de discriminação que atravessam o ambiente escolar.

Considerando a complexidade envolvida na crise da educação e o distanciamento da cultura escolar em relação às culturas juvenis – as quais, por sua vez, ressignificam de um modo contemporâneo as culturas afro-brasileiras e indígenas – reiteramos a importância da escuta e do olhar atentos à diversidade étnica e cultural dos alunos, que deve ser contemplada por todo e qualquer projeto de renovação do ensino público deste país (Amaral, 2016, p. 199).

A autora chama atenção para os múltiplos desafios enfrentados pela educação brasileira, destacando sua estrutura ainda excludente e desconectada da realidade vivida pelos estudantes. Um dos principais entraves é justamente o distanciamento entre a escola e as culturas juvenis, ou seja, a dificuldade que a instituição tem de dialogar com a forma como os jovens pensam, vivem e se expressam na contemporaneidade. Essa desconexão compromete o processo de ensino-aprendizagem, pois ignora as identidades, os saberes e as vivências culturais que os alunos trazem consigo, especialmente no que diz respeito às juventudes negras e indígenas.

Por outro lado, os próprios jovens vêm ressignificando as culturas afro-brasileiras e indígenas de maneiras contemporâneas, apropriando-se de elementos culturais e simbólicos que reafirmam suas identidades. Isso pode ser observado no uso de gêneros musicais de origem negra, como o *hip hop* e o *rap*, que se tornam instrumentos de expressão, denúncia e valorização da vivência periférica e racializada. No campo estético, a valorização do cabelo natural, o uso de turbantes, grafismos indígenas, roupas e acessórios com referências africanas ou indígenas também funcionam como formas de afirmação identitária e resistência ao padrão hegemônico de beleza (Souza, 2010, p. 78).

Além disso, os jovens têm se apropriado das tecnologias e das redes sociais como ferramentas de aprendizado e militância, utilizando plataformas digitais para discutir temas como racismo, ancestralidade, espiritualidade e história negra e indígena, com uma linguagem acessível, crítica e engajada. Essas práticas demonstram um movimento ativo de reconstrução da autoestima e da identidade racial, que parte da juventude e ganha força nos espaços digitais e escolares, apesar das barreiras impostas pelo currículo tradicional.

Estudantes negros e indígenas têm se mobilizado em escolas e universidades por meio da criação de coletivos estudantis, que promovem debates, eventos culturais, rodas de conversa e ações afirmativas com o objetivo de fortalecer suas identidades, valorizar

suas histórias e combater o preconceito racial. Essas iniciativas demonstram o protagonismo da juventude na luta por uma educação mais inclusiva e representativa. É fundamental que os adultos, especialmente educadores, compreendam que os jovens se interessam, sim, por essas temáticas. Eles querem conhecer, reconhecer e se orgulhar de suas raízes, pois a história e a cultura negra e indígena são profundamente ricas, marcadas por resistência, sabedoria e contribuições fundamentais para a formação da sociedade brasileira. Valorizar esses saberes, portanto, não é apenas uma questão de reparação histórica, mas também de construção de um futuro mais justo, crítico e plural.

Dessa forma, é fundamental que a escola esteja atenta à diversidade cultural e étnico-racial presente entre seus alunos, o que implica não apenas reconhecer, mas também respeitar e valorizar suas origens, histórias e identidades. Elementos como a religião, os estilos musicais, a estética corporal, incluindo o cabelo, as vestimentas e os adornos, não devem ser vistos como estranhos ou marginais, mas sim como expressões legítimas da cultura negra, historicamente invisibilizada no ambiente escolar.

Essas manifestações culturais, longe de serem recentes ou passageiras, fazem parte de uma tradição ancestral que resiste e se reinventa. Portanto, qualquer proposta de melhoria da educação pública deve considerar, de forma concreta, essa diversidade, incorporando-a aos projetos pedagógicos, às práticas docentes e ao cotidiano escolar como um todo. Só assim será possível construir uma escola verdadeiramente democrática, inclusiva e comprometida com a justiça social.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Nossa pesquisa tinha por objetivo analisar a contribuição da escola no fortalecimento dos processos identitários raciais, assim, partir das reflexões e dados apresentados, torna-se evidente que a educação brasileira ainda está distante de ser efetivamente inclusiva quando o assunto é a promoção de uma educação antirracista. Observa-se que a Lei nº 10.639/2003, que determina a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira nas escolas, ainda enfrenta entraves significativos em sua implementação prática, sendo frequentemente lembrada apenas em datas simbólicas, como o 20 de novembro (), e não como parte integrante do cotidiano pedagógico.

Para que a educação antirracista deixe de ser apenas um ideal e se torne uma realidade efetiva, é fundamental que haja um compromisso institucional mais sólido. A gestão escolar, em articulação com as diretrizes curriculares nacionais e com o Ministério da Educação (MEC), precisa garantir que os Projetos Políticos Pedagógicos (PPPs) incorporem de forma concreta ações que valorizem a diversidade étnico-racial, assegurando uma educação de qualidade, crítica, inclusiva e comprometida com a justiça social. Promover uma educação verdadeiramente antirracista não é tarefa isolada de professores ou de disciplinas específicas, mas um desafio coletivo e transversal que exige intencionalidade, formação continuada, políticas públicas eficazes e, acima de tudo, vontade política de transformar a escola em um espaço de reconhecimento, respeito e equidade racial.

Além disso, as licenciaturas, em especial, precisam garantir nos cursos de formação de professores disciplinas que estejam dialogando com a pauta. Nesse sentido, a discussão não pode ser colocada como optativas ao curso, podendo ser ofertadas ou não nos semestres letivos. O compromisso é contínuo, de formação e de resistência.

## REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, E. M.; NOGUEIRA, E. N. N. C. GUERRA, A. L. R. Lei 10.639/2003: a educação étnicoracial como uma linha dos direitos humanos. **CONTRIBUCIONES A LAS CIENCIAS SOCIALES**, [S. I.], v. 16, n. 9, 2023. Acesso em: 20 maio 2025.
- AMARAL, M. G. T. **Culturas juvenis x cultura escolar**: repensando as noções de (in)disciplina e autoridade no âmbito da educação. In: Psicanálise, educação e transmissão: anais. São Paulo: Escola de Educação da USP, 2007. p. 199.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988.
- BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, seção 1, p. 1, 10 jan. 2003.
- BRASIL. Lei nº 11.645/2008, de 10 de março de 2008. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, seção 1, p. 1, 11 mar. 2008.
- BRASIL. Lei nº 15.142, de 03 de junho de 2025. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, seção 1, p. 1, 3 de junho de 2025; 204º da Independência e 137º da República.
- BRASIL. **Lei nº 601, de 18 de setembro de 1850**. Dispõe sobre as terras devolutas no Império e estabelece normas para sua ocupação. Coleção de Leis do Império do Brasil, Rio de Janeiro, v. 1, p. 307, 1850.
- CARNEIRO, S. **Dispositivo de racialidade**: a construção do outro como não ser como fundamento do ser. Rio de Janeiro: Zahar, 2023.
- COELHO, W. N. B.; DE BRITO, N. J. C. Dez anos da lei n. 10.639/2003 e a formação de professores e relações raciais em artigos (2003/2013): um tema em discussão. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 16, n. 39, 2020.
- DOMINGUES, P. **Movimento Negro Brasileiro**: alguns apontamentos históricos. Niterói. EdUFF - Editora da UFF, 2008.
- GOMES, N. L. **O movimento negro educador**: Saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis. Editora Vozes, 2017. 154 p.
- GOMES, N. L. As práticas pedagógicas com as relações étnico-raciais nas escolas públicas: desafios e perspectivas. In: GOMES, Nilma Lino (org.). **Práticas pedagógicas de trabalho com relações étnicoraciais na escola na perspectiva da Lei nº 10.639/03**. Brasília, DF: MEC: UNESCO, 2012. p. 19-33.
- GOMES, N. L. **Diversidade étnico-racial, inclusão e equidade na educação brasileira**: desafios, políticas e práticas. Brasília: Liber Livro, 2012.
- IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Síntese de indicadores sociais**: uma análise das condições de vida da população brasileira: 2015. Rio de Janeiro: IBGE, 2015.

- MARTINS, E; GERALDO, A. G. A influência da família no processo de escolarização e superação do preconceito racial: um estudo com universitários negros. **Revista Psicologia Política**, Florianópolis, v. 13, n. 26, 2013.
- MEC. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**: educação é a base. Terceira Versão. Brasília: Ministério da Educação, 2018.
- MOURA, C.. **Sociologia do negro brasileiro**. São Paulo: Ática, 1988.
- MUNANGA, K. **Por que ensinar a história da África e do negro no Brasil de hoje?** Revisa do Instituto de Estudos Brasileiros, São Paulo, n. 62, p. 20-31, dez. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rieb/a/WxGPWdcytlgSnNKJQ7dMVGz/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 fev 2025.
- MUNANGA, K. **Redisputando a mestiçagem no Brasil**: identidade nacional versus identidade negra. Petrópolis: Vozes, 1999.
- MUNANGA, K. **Superando o racismo na escola**. Brasília: MEC; UNESCO, 2005.
- MUNANGA, K. **Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia**. In: BRANDÃO, André Augusto P. (org.). Programa de educação sobre o negro na sociedade brasileira. Niterói: UFF, 2000.
- MUNANGA, K; GOMES, N. L. **A resistência negra**: das revoltas ao movimento negro contemporâneo. In: MUNANGA, Kabengele; GOMES, Nilma Lino. **O negro no Brasil de hoje**. São Paulo: Global, 2006.
- MUNANGA, K. **Redisputando a mestiçagem no Brasil**: identidade, desigualdades e políticas públicas. 4. ed. Rio de Janeiro: Pallas, 2004.
- MUNANGA, K. **Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia**. Programa de Educação sobre o Negro na Sociedade Brasileira. Niterói: EDUFF, 2003. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/wp-content/uploads/2014/04/Uma-abordagem-conceitual-das-nocoes-de-raca-racismo-dentidade-e-etnia.pdf>.
- OLIVEIRA, L. F. **Opção Decolonial e Antirracismo na Educação em Tempos Neofacistas**. Revista ABPN, Uberlândia, v. 12, n. 32, 2020. Disponível em: <https://abpnrevista.org.br/index.php/site/index>. Acesso em: 02 abril. 2025.
- SILVA, E. L.; MENEZES, E. M. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação**. 4. ed. Florianópolis: UFSC, 2005.
- SILVA, Vagner Gonçalves da. **Por que negros foram excluídos do ensino nos períodos imperial e republicano**. Gazeta do Povo, 2018. Disponível em: <https://www.gazetadopovo.com.br/educacao/por-que-negros-foram-excluidos-do-ensino-nos-periodos-imperial-e-republicano-96aaka56heq7qxjdcym17v7m6>.
- SOUZA FILHO, E. F. **Significados e sentidos do acesso e permanência no ensino superior**: um estudo sobre as cotas raciais a partir da teoria histórico-cultural. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos, 2018.
- SOUZA, N. S. **Tornar-se negro**: ou as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social. 1. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1983. 88 p.
- SOUZA, N. S. **Tornar-se negro**: identidades, culturas e subjetividades. Rio de Janeiro: Vozes, 2010.



# ESPAÇOS DE PESQUISA, COMUNICAÇÃO, FORMAÇÃO E ENSINO-APRÉNDIZAGEM





# LABORATÓRIO DE LEITURA E PRODUÇÃO TEXTUAL E BIBLIOTECA ESCOLAR COMO ESPAÇOS DE TRANSFORMAÇÃO: ESTRATÉGIAS DE INCENTIVO À LEITURA E PENSAMENTO CRÍTICO NO ENSINO MÉDIO

**Thayssa Paolla Rodrigues do Vale<sup>31</sup>**  
Universidade Federal do Piauí

**Pedro Vitor Feitosa da Cruz<sup>32</sup>**  
Colégio Técnico de Floriano

**José Ribamar Lopes Batista Júnior<sup>33</sup>**  
Colégio Técnico de Floriano

## INTRODUÇÃO

A leitura apresenta universos desconhecidos, desenvolve senso crítico e insere o ser humano na sociedade, capacitando-o para ver, extraír, analisar e criticar o conceito de algo. O ato de ler é capaz, ainda, de impulsionar relações sociais, ampliar o vocabulário, instigar interesses e permitir acesso à informação. É, portanto, emancipatória e essencial na vida cotidiana. A escola possui papel central no ensino da leitura e escrita e, em articulação com o corpo docente, deve mediar o processo de promoção e incentivo à leitura, através de métodos didáticos de ensino de leitura e fornecimento de oportunidades de leitura (Alexandre, 2019; Manys, 2010).

A etapa final da Educação Básica, o Ensino Médio, apresenta dificuldades singu-

---

31 Acadêmica de Enfermagem da Universidade Federal do Piauí. Bolsista PIBITI/CNPq. E-mail: [thayssa.vale@ufpi.edu.br](mailto:thayssa.vale@ufpi.edu.br). Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-9872-1716>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7115755793477576>;

32 Estudante do ensino médio do Colégio Técnico de Floriano (CTF/UFPI). E-mail: [pedrovitor182718@gmail.com](mailto:pedrovitor182718@gmail.com). Orcid: <https://orcid.org/0009-0002-0723-4873>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1731225433034334>;

33 Professor EBTT. Coordenador do Laboratório de Leitura e Produção Textual (LPT/CNPq). Doutor em Linguística. Colégio Técnico de Floriano/UFPI. E-mail: [ribas@ribas.ninja](mailto:ribas@ribas.ninja). Orcid: <https://orcid.org/0009-0002-0723-4873>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1731225433034334>;

lares no que diz respeito à leitura. Por se tratar de uma faixa etária mais dinâmica, frequentemente esses alunos não apresentam interesse em leitura e poucos reconhecem a importância do hábito para a formação social e acadêmica. Aliado a isso, o advento das tecnologias educacionais e das redes sociais intensificaram o desinteresse na prática da leitura, uma vez que o conteúdo consumido na internet pode se tornar mais atrativo e fácil (Rigo, 2019). Segundo Araújo e Carvalho (2021), o problema ainda é agravado pela ausência de liberdade na escolha das leituras, sendo elas, na maioria das vezes, determinadas pelos professores ou pelos livros didáticos.

Assim, o incentivo à leitura no Ensino Médio deve ser presente, efetivo e articulado entre a escola e os professores. Segundo Rigo (2019), uma medida que pode ser utilizada para incentivar a leitura entre jovens do Ensino Médio é a exploração de ferramentas digitais no ensino da literatura, uma vez que a leitura no ambiente digital pode ser usada como um pontapé inicial para inserção desses alunos no âmbito da leitura. Para Silva (2018), é de extrema importância que a escola ofereça aos alunos o máximo de sugestões de leituras e promova a discussão em um espaço de valorização dos ideais e percepções de cada leitura, levando ao desenvolvimento do pensamento crítico e da autonomia intelectual.

Nesse contexto, a Biblioteca Escolar desempenha um papel fundamental no processo educativo e desenvolvimento da aptidão de leitura e escrita dos alunos, garantindo-lhes o desenvolvimento de habilidades e competências sociais, científicas, culturais e o aprimoramento da imaginação e do senso crítico (Manys, 2010). Dessa forma, este trabalho tem como objetivo apresentar e discutir o funcionamento da Biblioteca Setorial do Laboratório de Leitura e Produção Textual (LPT/CNPq) e o desenvolvimento das ações voltadas à promoção e incentivo à leitura dos estudantes do Colégio Técnico de Floriano (CTF).

## **LPT, BIBLIOTECA SETORIAL E A PROMOÇÃO DE LEITURA**

Trata-se de um estudo qualitativo, baseado na exposição do funcionamento e gerenciamento da Biblioteca Setorial e do planejamento e execução dos projetos de promoção e incentivo à leitura propostos pelo Laboratório de Leitura e Produção Textual (LPT/CNPq).

O LPT está localizado no Colégio Técnico de Floriano (CTF), escola vinculada à Universidade Federal do Piauí (UFPI), no município de Floriano-PI, e tem por objetivo aperfeiçoar as práticas de leitura e escrita de alunos e alunas do ensino médio técnico, através do desenvolvimento de atividades de ensino, pesquisa e extensão.

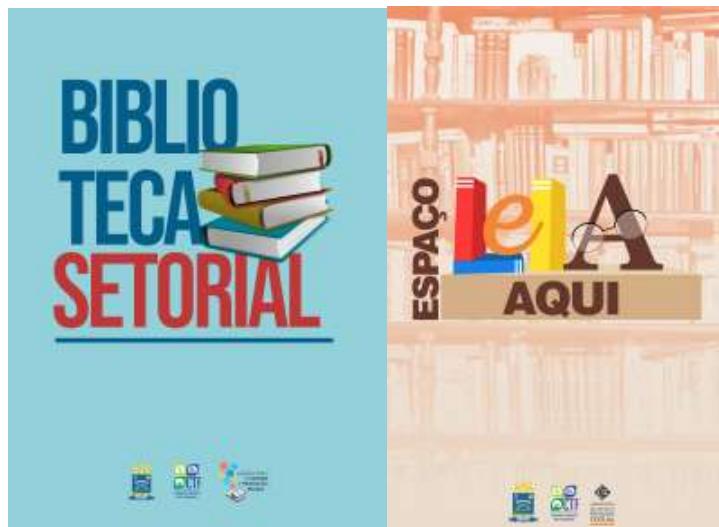
**Figura 1** - Logomarca do Laboratório de Leitura e Produção Textual (LPT/CNPq)



Fonte: Acervo LPT

Fundado em 2010, o LPT apresenta um espaço físico amplo e conta com dois locais destinados à disponibilização de livros aos estudantes do ensino médio, técnico e bolsistas do Laboratório de Leitura e Produção Textual (LPT). Sendo assim, os espaços que compõem a biblioteca do LPT são a Biblioteca Setorial e o Espaço Leia Aqui.

**Figuras 2 e 3** - Logomarcas da Biblioteca Setorial e Espaço Leia Aqui



Fonte: Acervo LPT.

Para além do espaço físico, o LPT realiza, nas aulas de Língua Portuguesa, projetos de incentivo à leitura que objetivam o desenvolvimento do hábito da leitura nos alunos, implicando no aperfeiçoamento de habilidades voltadas às atividades de ensino, pesquisa e extensão. Dessa forma, as práticas de leitura coordenadas pela Biblioteca Setorial apresentam um caráter emancipatório, coletivo e despertam o protagonismo dos alunos da educação básica. Nesse sentido, os principais projetos se destacam por seus efeitos na capacidade leitora dos estudantes, a saber: a) Leituras da Semana; b) Livro do Mês; c) Pipoca Cultural; d) Leitura em Cena.

A equipe responsável pelo gerenciamento e organização da biblioteca é formada por discentes do Ensino Médio/Técnico do CTF/UFPI, através de Bolsa de Estágio Vivências Pro-

fissionalizantes, e da graduação da Universidade Federal do Piauí (UFPI), através de bolsa PIBITI/CNPq, contemplada no ano de 2024.

Diante da compreensão da importância dos hábitos de leitura e da necessidade de aperfeiçoamento das habilidades de leitura na educação básica, o Laboratório de Leitura e Produção Textual promove ações de incentivo e promoção da prática da leitura, através do fornecimento de empréstimo de livros e ações de desenvolvimento de habilidades de leitura. Sendo assim, serão apresentados, neste trabalho, os recursos de organização e gerenciamento da Biblioteca Setorial e do Espaço Leia Aqui, bem como as principais ações desenvolvidas pelo Laboratório de Leitura e Produção Textual nas aulas de Língua Portuguesa com as turmas de 1º ano do Ensino Médio no ano de 2024.

## Organização e gerenciamento

O Laboratório de Leitura e Produção Textual conta com um acervo de aproximadamente quatro mil livros, CDs e DVDs. Os livros estão organizados em dois espaços: **Biblioteca Setorial** e **Espaço Leia Aqui**.

**Foto 1 - Biblioteca Setorial**



Fonte: Dos autores, 2024.

A **Biblioteca Setorial** tem regulamento próprio, disponível fisicamente na biblioteca e no site do Laboratório de Leitura e Produção Textual (<https://lptextual.me/biblioteca/>). Os livros são disponibilizados para empréstimo pelos discentes do ensino médio, técnico e bolsistas do Laboratório de Leitura e Produção Textual, bem como técnicos administrativos e docentes do Colégio Técnico de Floriano

Para realização de um empréstimo, o usuário deve estar cadastrado na biblioteca. O cadastro é realizado a partir de um formulário no *Google Forms* ou diretamente através do sistema de gerenciamento da biblioteca, a partir do fornecimento de informações como CPF, endereço, cidade, número de telefone, email, entre outros. A partir do cadastro, acontece a emissão da carteirinha de leitor, que deve ser portada e apresentada como condição para realização de empréstimos, renovações e/ou devoluções.

**Figura 4** - Modelo da carteirinha da Biblioteca Setorial



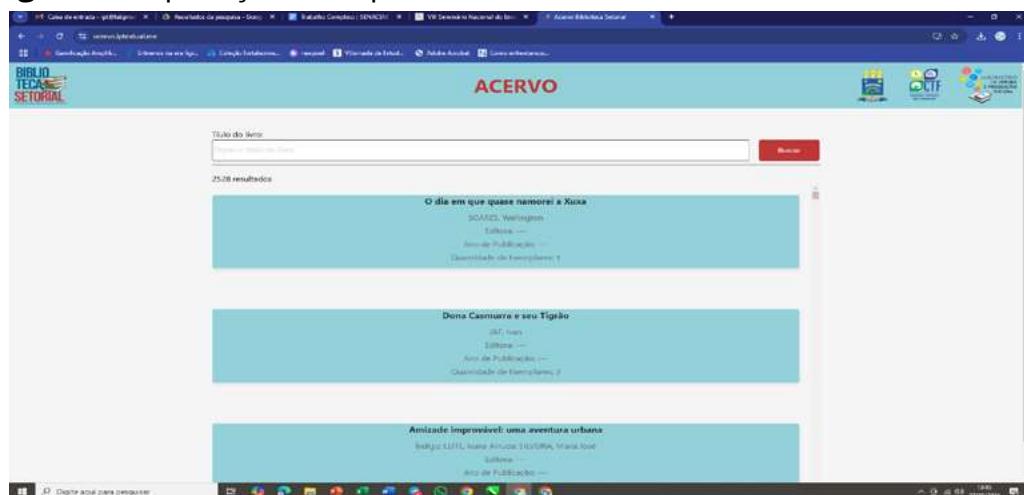
Fonte: Acervo LPT.

Os empréstimos dos livros duram um período de 10 (dez) dias, sendo necessário, após esse período, a apresentação do livro na biblioteca para realização da renovação, que também dura 10 (dez) dias, ou devolução. Durante o período de empréstimo de livros, caso o aluno atrasse a devolução/renovação do seu livro, deverá ser efetuado o pagamento de uma multa no valor de R\$0,50 por dia. Aos usuários que estão em débito, não são permitidos novos empréstimos. A quantia resultante das multas dos livros é utilizada para a compra de livros, garantindo a expansão do acervo de livros da biblioteca.

No que diz respeito à aquisição de novos livros, o formulário on-line para Indicação de Livros foi uma estratégia implementada em 2024 com o intuito de mapear os livros de maior interesse dos alunos. Caso o discente tenha interesse em ler algum livro que não se encontra disponível na biblioteca, pode realizar a indicação através do nome e autor do livro.

Atualmente, utiliza-se o programa Biblioteca Livre (BIBLIVRE) para gerenciamento dos usuários cadastrados e realização de empréstimos, devoluções e renovações. O aplicativo BIBLIVRE é um software patrocinado pelo Instituto Itaú Cultural, destinado à catalogação e difusão de acervos de bibliotecas, sejam elas públicas ou privadas. No entanto, vivencia-se algumas limitações no uso do aplicativo, sendo a principal delas a impossibilidade de consulta do acervo da biblioteca, dificultando a pesquisa por exemplares e o acesso dos leitores aos livros disponíveis na biblioteca.

**Figura 5** - Aplicação Web para consulta do acervo da Biblioteca Setorial



Fonte: Acervo LPT, 2024.

Diante dessa necessidade, está em desenvolvimento uma aplicação web do acervo da Biblioteca Setorial. Segundo Gonçalves *et al.* (2005), as aplicações web são softwares que podem ser executados em ambiente web e estão cada vez mais presentes nas mais diversas mídias pela sua acessibilidade e facilidade de uso e apresentação. A primeira versão do aplicativo web, disponível no link (<https://acervo.lptextual.me/>) foi realizada a partir da colaboração com um egresso do laboratório e técnico em Informática, Jarod Mateus.

A aplicação pode ser executada no dispositivo do usuário ou através de um servidor HTTP sem a necessidade de download em loja de aplicativos, mediante conectividade à internet. Além de integrar o acervo de livros, DVDs e CDs do laboratório, o aplicativo funcionará também como repositório das produções acadêmicas desenvolvidas no Colégio Técnico de Floriano desde o ano de 2010.

## **Foto 2 - Espaço Leia Aqui**



Fonte: Dos autores, 2024.

Os livros do **Espaço Leia Aqui**, cuja leitura é restrita ao ambiente da Biblioteca, fazem parte do acervo pessoal da coordenação do Laboratório, sendo composta por obras clássicas da literatura brasileira e universal em acabamento sofisticado; obras de referência nas áreas de Linguística, Literatura e Educação; além de obras recentes e que não foram catalogadas no programa oficial de empréstimos de livros.

## Leituras da Semana

O projeto **Leituras da Semana** objetiva promover o desenvolvimento do raciocínio crítico-argumentativo e a construção de um extenso repertório dos estudantes. O passo inicial do projeto se dá pela organização da ordem em que os alunos ficarão responsáveis pelo compartilhamento de texto de tamanhos médio-curto que podem estar em diferentes contextos (redes sociais, notícias e literatura) e que devem atender o critério principal de terem sido postados na semana.

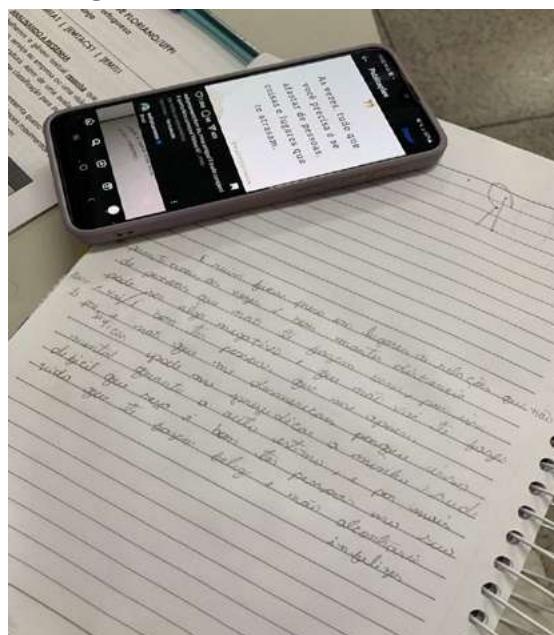
**Figura 6** - Socialização da Leitura da Semana



Fonte: Acervo LPT, 2024.

Após essa etapa, ocorre o compartilhamento do texto pelo aluno na aula da disciplina de Língua Portuguesa, no grupo da disciplina no Telegram (ver Figura 7), em que ele explica o motivo da escolha do texto, fazendo associações e conexões com vivências pessoais, assuntos de caráter político, social, cultural e outros.

### **Foto 3 - Registro dos comentários de uma aluna**



Fonte: Acervo LPT, 2024.

Após o compartilhamento do aluno, ocorre o processo de socialização das leituras, pois após o compartilhamento do texto e as explicações daquele que traz o texto (ver Foto 3), acontece um debate entre os alunos em que o professor exerce o papel de mediador, mas também expressa as suas opiniões, desse modo acontecendo a manifestação diversificada de diferentes pontos de vista.

## **Livro do Mês**

O projeto **Livro do Mês** é o aprofundamento individual na leitura, através da promoção do hábito da leitura por parte dos alunos. Inicialmente, há o processo de ambientação dos alunos à biblioteca, com exposição do funcionamento, regulamento e cadastro no sistema. Em seguida, acontece a escolha individual dos livros por parte dos alunos que realizam o empréstimo, a leitura e posteriormente a atividade do livro do mês.

O professor de Língua Portuguesa, então, realiza o envio de cada atividade do livro do mês no e-mail de cada aluno participante do projeto. Cada atividade possui um caráter inovador, desde a criação de diálogos representativos do livro até a criação de pôsteres de divulgação dos livros lidos, despertando interesse e incentivando a leitura de outros alunos. É importante salientar que as ações do projeto Livro do Mês, em 2024, envolvem três turmas do primeiro ano do ensino médio do Colégio Técnico de Floriano (CTF/UFPI).

**Figura 8** - Logomarca do projeto Livro do Mês

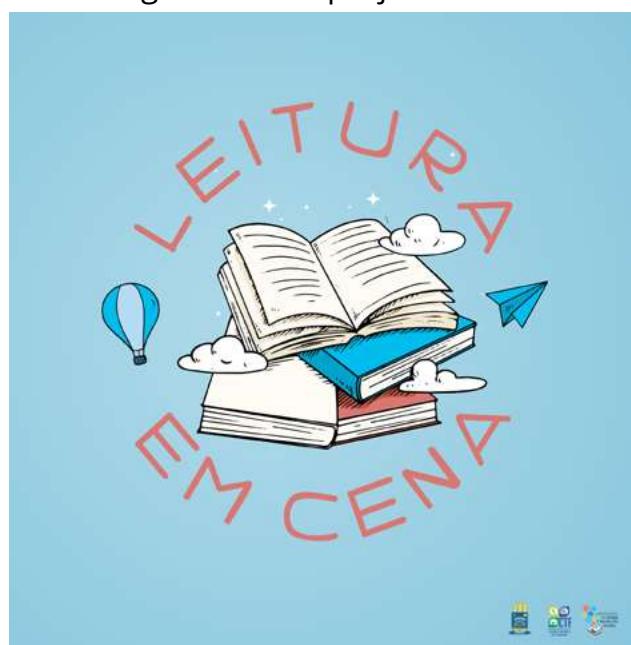


Fonte: Acervo LPT, 2024.

### **Leitura em Cena**

O Projeto Leitura em Cena visa fortalecer o contato dos alunos com a literatura, dando ênfase nas obras clássicas da literatura brasileira e portuguesa. Em sua fase inicial, acontece a apresentação do projeto através de uma aula específica, ministrada pelo professor da disciplina de Língua Portuguesa. Nessa etapa acontece a explicação do funcionamento das atividades e a importância da literatura clássica. Após essa fase, há o processo de formação dos grupos de alunos do primeiro ano, através de uma integração entre as 3 (três) turmas do primeiro ano do Ensino Médio Técnico, promovendo uma interação entre as turmas e seus respectivos alunos.

**Figura 9** - Logomarca do projeto Leitura em Cena



Fonte: Acervo LPT, 2024.

Estabelecido os grupos, acontece a passagem para a próxima etapa que se dá através de um sorteio das obras literárias que cada grupo ficará encarregado. As obras literárias são duas que incluem uma obra clássica e uma releitura da obra clássica, permitindo, assim, uma maior compreensão dos alunos em relação às narrativas. Em seguida, os grupos se dedicam à elaboração de um Sarau Literário, para o qual eles devem estar atentos a determinadas observações que foram explanadas na aula inicial do projeto.

Entre as observações que devem ser seguidas pelos alunos estão: informações técnicas sobre as obras, breve biografia do autor, resumo do enredo de ambas as obras (original e adaptação), contexto histórico e social em que se passa a narrativa, relações entre as obras e como a adaptação dialoga com o original, temas centrais e manifestações artísticas que representam a obra. Além do roteiro de apresentação, os alunos devem estar atentos a alguns critérios específicos que impactam diretamente na avaliação. As regras incluem:

- 1) Duração da apresentação: 50 a 80 minutos;
- 2) Tempo de fala individual: mínimo de três minutos de apresentação.

A fim de facilitar a visualização das ações concebidas e realizadas pelo LPT, apresenta-se um quadro-resumo das ações desenvolvidas, com seus respectivos objetivos, formatos e metodologias (Quadro 1) a seguir:

**Quadro 1 – Projetos de incentivo à leitura desenvolvidos pelo Laboratório de Leitura e Produção Textual (LPT/CNPq)**

PROJETO	OBJETIVO	FORMATO	METODOLOGIA
<b>LEITURAS DA SEMANA</b>	Desenvolvimento do senso crítico a partir das atualidades.	Semanal e individual.	Escolha de texto atual; compartilhamento; debate mediado pelo professor.
<b>LIVROS DO MÊS</b>	Estimular a leitura e o envolvimento com as obras literárias.	Mensal e individual.	Leitura; envio das atividades por e-mail; criação de produções criativas.
<b>PIPOCA CULTURAL</b>	Relacionar os produtos culturais com práticas de leituras e escrita	Bimestral e em grupo.	Escolha de produtos culturais (filme e livro); ficha técnica; produção de booktrailers;
<b>LEITURA EM CENA</b>	Propiciar a leitura de clássicos da língua portuguesa.	Bimestral e em grupo.	Sorteio das obras; estudo das obras; encenação; sarau literário.

Fonte: Dos autores, 2025.

Com o objetivo de dimensionar o impacto da Biblioteca Setorial, Espaço Leia Aqui e das ações de incentivo à leitura desenvolvidas pelo Laboratório de Leitura e Produção Textual, serão apresentados depoimentos de alguns estudantes do Colégio Técnico de Flo- riano:

**a) Pergunta 01: O que você acha do Projeto Leituras da Semana e Livro do Mês?**

"Eu gosto desses projetos. Com o Leituras da Semana, podemos nos manter atualizados. Não que eu não assista jornais, mas nem sempre a gente tem tempo pra isso. Sobre o Livro do mês, eu acho uma experiência muito boa, porque nem todo mundo tem condição de comprar livros e nem todo mundo gosta, né, de ler no celular. E aqui nós temos uma biblioteca que literalmente disponibiliza vários livros" (Estudante 01).

"Eu acho importante o Livro do Mês pelo fato de incentivar a gente a ler, porque no Brasil a taxa de pessoas que leem é muito baixa e aqui nesse projeto, eu acredito que a gente leia sete livros ou mais por ano. Isso é bastante importante, porque ajuda a gente ter base para argumentação, oratória, dicção e outros fatores, além de ajudar a gente a ter um desenvolvimento cognitivo maior. Acredito que o professor acertou muito em criar esse projeto" (Estudante 02).

"Eu acho muito interessante. São projetos que nos ajudam muito em relação ao desenvolvimento e prática da leitura, conhecimentos gerais de diversos assuntos. Por exemplo, no Leituras da Semana são notícias abordadas, que nós jovens que não temos o costume de parar e assistir jornais, é muito bom ter um projeto desses em sala de aula. A gente discute várias notícias, vê opiniões dos nossos colegas em sala de aula e do professor, além de descobrir novos assuntos. Sobre o Livro do Mês, é muito legal. Eu tenho uma grande preguiça de ler, e esse projeto que faz parte da atividade do mês a gente é meio que obrigado, e isso acaba que ajuda demais, ajuda no desenvolvimento, oratória, dicção e pro nosso repertório de palavras. Esse projeto me ajudou bastante, porque nunca tive o hábito de leitura" (Estudante 03).

**b) Pergunta 02: Você sente que esses projetos impactam o seu cotidiano? Se sim, de que forma?**

"Sim, né, eu digo que sim. Nós acabamos nos informando sobre vários assuntos. Com o Livro do Mês, eu gosto de pegar livros mais literários e acabo aprendendo palavras diferentes. Em um certo livro, certos assuntos acabaram mudando minha opinião e meu ponto de vista, e isso só com um livro" (Estudante 01).

"Sim, antigamente eu não lia nenhum livro e não dava tanta importância como dou hoje. Isso me ajudou a melhorar bastante minha dicção, a argumentação e o senso crítico" (Estudante 02).

"Essas atividades ajudam muito no nosso dia a dia, contribuem para nossa cognição e oratória" (Estudante 03).

**c) Pergunta 03: Você acredita que as atividades realizadas por esses dois projetos contribuem na sua formação acadêmica? De que forma?**

"Eu acho que sim, porque essas atividades me ajudam a ter mais oportunidades de debater com a turma sobre vários assuntos, isso me ajuda a diminuir a vergonha que tenho de falar com as pessoas. Se a gente não consegue se comunicar hoje, no futuro quando a

gente tiver trabalhando vai ser mais difícil conseguir trabalhar com as pessoas. Além disso, nós temos várias notícias que, vai que, caem no ENEM" (Estudante 01).

"Sim, ele vai ajudar a gente no futuro por conta do ENEM. Vários estudantes querem entrar na faculdade, universidade, ter sua graduação. E para entrar nessas universidades, uma alternativa é o ENEM. E nas questões que caem de interpretação, isso ajuda muito. Ajuda na questão da argumentação, quando você for defender sua tese na redação. Ajuda também a gente nos debates da sala de aula, a ter mais conhecimento, melhor escrita, melhor oratória" (Estudante 02).

**d) Pergunta 04: Você tem alguma crítica, comentário e/ou sugestão em relação aos projetos e à Biblioteca?**

"Eu acho que poderia aumentar o prazo para renovar o livro. Tipo assim, às vezes o livro é muito bom e o tempo é muito curto, e com isso eu acabo me perdendo. Aí atraso e tem a multa, né, e tenho que pagar" (Estudante 01).

"Acredito que deveriam abordar charges políticas e críticas, além das notícias, nos debates do Leituras da Semana. Seria interessante ouvir opiniões diferentes sobre essas críticas do cotidiano" (Estudante 02).

"Eu acho que o prazo poderia ser maior. A gente só tem o prazo de dez dias para pegar o livro, ler e renovar por mais dez dias. Só que eu, como estudante, e sei que a maioria é assim, a gente procrastina muito e acaba que em dez dias a gente não lê. E quando renova, só tem mais dez dias, então a gente é obrigado a ler nesses dez dias. Então acho que um bom ponto seria se esses dias aumentassem e a gente pudesse ficar mais tempo com o livro" (Estudante 03).

Os depoimentos manifestados pelos alunos evidenciam a relevância dos projetos Leituras da Semana e Livro do Mês. Isso se dá através da construção da prática de leitura nos estudantes, ampliação do repertório cultural, desenvolvimento de habilidades fundamentais, como a argumentação, a oratória e a escrita. Esse retorno positivo aponta a necessidade de manutenção e ampliação de ações que incentivam a leitura e possuem a promoção de um caráter emancipatório.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir dos resultados atingidos, fica evidente o impacto das ações do LPT nas práticas de leitura e escrita no contexto do Ensino Médio. Nesse sentido, os projetos realizados propiciam a criação de um ambiente democrático em que há a socialização de diferentes opiniões e o desenvolvimento da capacidade de raciocínio crítico dos alunos. Essas habilidades são essenciais para a emancipação intelectual dos alunos e futuros cidadãos.

Além disso, os resultados observados, como a intensa participação dos alunos nos projetos, indicam uma série de implicações positivas nas habilidades leitoras dos estudantes, que são evidenciadas pela melhoria da capacidade argumentativa e no repertório cultural dos alunos. A participação intensa dos alunos nos projetos indica a construção de

uma prática leitora em seus cotidianos, ou seja, a formação de uma cultura leitora que ultrapassa as demandas curriculares, evidenciando o impacto positivo dessas iniciativas.

Em síntese, a continuidade e a construção de iniciativas semelhantes são recomendadas com o objetivo de reforçar o papel da escola e da biblioteca escolar como um ambiente fundamental na formação cidadã e intelectual da sociedade. Os impactos positivos observados até o momento reforçam a importância de políticas escolares voltadas ao incentivo à leitura, que promovam a formação de cidadãos leitores.

Visando a inovação futura das atividades que objetivam o desenvolvimento das capacidades de leitura e os impactos associados a elas, a biblioteca planeja incrementar novas ações. Entre elas, destaca-se o Clube do Livro, que está em desenvolvimento pela coordenação e bolsistas do Laboratório de Leitura e Produção Textual (LPT), com o objetivo de promover uma esfera de socialização, desenvolvimento de pensamento crítico e criatividade.

## **REFERÊNCIAS**

**ALEXANDRE, S. R. A. A importância da leitura no processo de ensino e aprendizagem.** Orientador: Eianny Cecília De Abrantes Pontes E Almeida, 2019. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura Plena em Letras) - Universidade Estadual da Paraíba – Campus IV, Catolé da Rocha-PB, 2019.

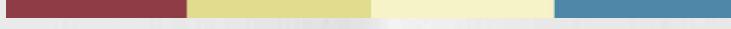
**ARAÚJO, L. M. S. O incentivo à leitura no ensino médio: um estudo de caso na Escola Dr. Brunilo Jacó.** 2018. 24f. Artigo (Graduação) -Curso de Letras Língua Portuguesa, Instituto de Humanidades e Letras, Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, Redenção, 2017.

**GONÇALVES, R. F. et al.** Uma proposta de processo de produção de aplicações Web. **Production**, v. 15, p. 376-389, 2005.

**MANYS, H.** A importância da leitura para o aprimoramento da escrita no ensino médio. **Revista Científica Feati**, v. 8, 2010.

**RIGO, D F. A literatura no ensino médio: um estudo sobre dificuldades e possibilidades para o desenvolvimento do hábito da leitura.** Orientador: Martanézia Rodrigues Paganini, 2019. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura Letras Português) - Instituto Federal do Espírito Santo - Campus Vitória, 2019.

**SILVA, A. O.** LEITURA E ESCRITA: QUAIS SUAS IMPLICAÇÕES NO ENSINO MÉDIO?. **Revista Ensino de Ciências e Humanidades-Cidadania, Diversidade e Bem Estar-RECH**, v. 2, n. 2, Jul-Dez, p. 266-280, 2018.



# O TEATRO NA FORMAÇÃO OMNILATERAL: UMA PERSPECTIVA DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA SOBRE O TRABALHO EDUCATIVO INTERDISCIPLINAR

**Dória Karenina Castro de Almeida**<sup>34</sup>  
Universidade Estadual do Ceará

**Kamilla Amora Gomes**<sup>35</sup>  
Universidade Estadual do Ceará

## INTRODUÇÃO

A pesquisa é o resultado de um estudo coletivo sobre a vida e obra de autores clássicos da Educação, dentre eles Dermerval Saviani, elaborado no âmbito da disciplina “Teorias da Educação”, do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Estadual do Ceará (UECE), no qual delimitamos um recorte das contribuições da Pedagogia Histórico-crítica (PHC) sobre o trabalho educativo por meio de atividades teatrais como recurso interdisciplinar para a formação omnilateral do aluno.

A PHC, idealizada por Dermerval Saviani, fundamenta-se numa teoria crítica que pretende “[...] construir uma pedagogia contra hegemônica, isto é, em lugar de servir aos interesses dominantes, se articulasse com os interesses dominados” (Saviani, 2008, p. 18) e que compreendesse as lutas que se travavam no Brasil por volta dos anos finais da década de 1979. Assim, gestou-se a PHC como “[...] uma teoria da educação elaborada diretamente a partir da concepção de conhecimento tal como explicitada por Marx no ‘Método da economia política’” (Saviani, 2012, p. 181).

A educação proposta pela PHC não se limita à formação do sujeito para a preparação do mercado de trabalho, mas tenciona uma construção ontológica do desenvolvimento humano a serviço da classe trabalhadora, por meio de uma relação dialética, valorativa e

---

<sup>34</sup> Mestranda em Educação pela Universidade Estadual do Ceará. E-mail: [doria.karenina@aluno.com.br](mailto:doria.karenina@aluno.com.br). Orcid: <https://orcid.org/0009-0000-3447-2821>. Lattes: <http://Lattes.cnpq.br/1414461790952928>

<sup>35</sup> Mestranda em Educação pela Universidade Estadual do Ceará. E-mail: [kamilla.amora@aluno.uece.br](mailto:kamilla.amora@aluno.uece.br). Orcid: <https://orcid.org/0009.0000.2652-5706>. Lattes: <http://Lattes.cnpq.br/3309858139341438>

afetuosa que implica a “[...] reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo. Sem ela é impossível a superação da contradição opressor-oprimidos” (Freire, 1974, p. 38).

Sob tal expectativa, o trabalho educativo centrado na fundamentação da PHC é observado como uma ação ontológica que impulsiona a formação crítica, capaz de modificar as condições materiais, históricas e culturais ao promover não apenas habilidades acadêmicas, mas também sociais, emocionais e artísticas. Defende que a educação deve ser um processo integral e transformador, uma vez que descentraliza as forças hegemônicas vigentes e legitima a classe trabalhadora.

Portanto, em tela, o trabalho educativo mediado por atividades teatrais como recurso interdisciplinar permeia o campo das questões sociais e culturais. Desse modo, favorece a construção do encontro social, o desenvolvimento de habilidades de autoconhecimento e a linguagem corporal ao incorporarem o caráter estético da natureza à ação provocativa da sensibilização artística na tentativa compreender a estetização capitalista dessa abordagem.

As atividades teatrais permitem que os alunos integrem diferentes áreas do saber, estimulam a reflexão sobre questões sociais e culturais e agregam conteúdos acadêmicos a experiências práticas e reflexivas que incentivam a análise crítica sobre a realidade. Atentam para uma formação omnilateral que afirma o trabalho como princípio educativo, que o integre às dimensões intelectual, física, emocional, social, cultural e ética, pois visa superar as desigualdades da realidade capitalista ao promover um acesso democrático ao conhecimento fundamental para a emancipação. Portanto, partimos da seguinte questão: como as atividades teatrais compõem a formação omnilateral do aluno por meio do trabalho educativo interdisciplinar fundamentado na PHC?

Para responder a essa pergunta objetivamos: discutir a relevância do teatro como um recurso interdisciplinar do trabalho educativo para formação omnilateral do aluno na perspectiva da PHC. Como objetivos específicos, delimitamos: inferir as concepções da PHC no trabalho educativo interdisciplinar; discorrer como o teatro atua no contexto escolar para a formação omnilateral.

Essa escolha dos temas nos encaminhou para a metodologia de abordagem qualitativa, embasada na pesquisa de natureza bibliográfica, que é um componente essencial para todo trabalho científico que “[...] busca a resolução de um problema (hipótese) por meio de referenciais teóricos publicados, analisando e discutindo as várias contribuições científicas (Boccato, 2006, p. 266)”. Refere-se a “[...] dados de categorias teóricas já trabalhadas por outros pesquisadores e devidamente registrados” (Severino, 2007, p. 122). Por essa abordagem, trazemos os elementos gerais das concepções, centradas na PHC, que era o objetivo geral do referido seminário, bem como apresentamos alguns aprofundamentos acerca das nossas reflexões centradas nos estudos opostos à formação unilateral, no recorte histórico do conceito de teatro e sua função no contexto escolar e a relevância do trabalho educativo sob a intencionalidade interdisciplinar.

Por meio desses temas nucleares, a pesquisa pretende enriquecer os conhecimen-

tos já construídos por referendados teóricos. Amplia o repertório da comunidade acadêmica no sentido de aguçar uma concepção crítica que otimize a ação docente. Considera as possibilidades do ensino escolar, com base no teatro, a fim de mobilizar os conceitos em torno da educação e no direcionamento das mobilizações sociais, das reflexões e da emancipação humana.

Destarte ao que foi discutido, o texto foi dividido em partes, a saber: metodologia, o trabalho educativo interdisciplinar na concepção da PHC, o teatro como recurso metodológico escolar para a formação omnilateral, considerações finais e referências.

Após dinamizados esses temas nucleares, discorreremos sobre a influência do trabalho educativo sob a perspectiva da PHC no sentido da formação e emancipação do aluno para prática social.

## METODOLOGIA

A presente pesquisa se insere no paradigma da investigação qualitativa, um enfoque metodológico que se fundamenta em uma lógica contemplativa do processo indutivo, por meio do procedimento de natureza bibliográfica. As questões que emergem desse paradigma não buscam generalizar probabilisticamente os resultados para populações mais amplas, nem obter necessariamente amostras representativas (Sampieri; Collado; Lucio, 2013).

A pesquisa qualitativa pode ser entendida como um “[...] conjunto de práticas interpretativas que tornam o mundo ‘visível’, convertendo-o em uma série de representações sob a forma de observações, anotações, gravações e documentos” (Sampieri; Collado; Lucio, 2013, p. 35).

No que tange aos procedimentos éticos, a presente pesquisa está dispensada de submissão ao Sistema CEP/Conep, conforme estabelecido na Resolução n.º 510/2016, uma vez que se trata de uma pesquisa que utiliza informações de acesso público. Os múltiplos caminhos da pesquisa problematizam conceitos e categorias, entendendo-as como ferramentas de diálogo que possam alicerçar práticas de análise, resistência e transformação.

A escolha dessa metodologia justifica-se pela necessidade de compreender de forma aprofundada as bases teóricas que sustentam a relação do trabalho educativo interdisciplinar, por meio de atividades teatrais, e a formação omnilateral da PHC, que “[...] cumpre o mais relevante papel para sustentar um projeto de escolarização - lhe empresta seus fundamentos e proposições metodológicas. E isto não é pouca coisa neste momento histórico” (Taffarel, 2015, p. 262).

A análise dos dados foi feita por meio de leitura crítica e interpretação dos textos selecionados, amparada numa revisão de literatura, fundamentada na concepção da PHC, com foco especial nas obras de Saviani (2007; 2008; 2012; 2013) e Salomé (2023). Busca compreender como os conceitos e teorias se articulam em torno da formação omnilateral (Frigotto, 2012) e a relevância da concepção de que “[...] o trabalho é um processo entre o

homem e a natureza, um processo em que o homem, por sua própria ação, medeia, regula e controla seu metabolismo com a natureza" (Marx, 1983, p. 149).

A metodologia bibliográfica adotada, por meio de uma análise crítica e aprofundada acerca das concepções de avaliação emancipatória da PHC, permitiu compreender como diferentes abordagens influenciam a formação dos indivíduos e a prática educativa, contribuindo para uma compreensão mais ampla dos desafios e oportunidades presentes no contexto educacional brasileiro. No próximo tópico discorreremos sobre os resultados apontados na avaliação emancipatória.

## **O TRABALHO EDUCATIVO INTERDISCIPLINAR NA CONCEPÇÃO DA PHC**

Dermeval Saviani, educador brasileiro nascido em 1944, conhecido como representante da PHC defende uma abordagem libertadora da educação por meio de uma perspectiva histórica e crítica, voltada para a transformação social. Ao longo de sua carreira na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), influenciou gerações de educadores e produziu diversos livros e artigos sobre Filosofia e História da Educação. Além disso, foi um defensor da gratuidade do ensino público como um direito fundamental, demonstrando seu compromisso com a melhoria do sistema educacional e a democratização do acesso ao conhecimento. Sua obra continua a inspirar reflexões e propostas transformadoras no campo educacional.

A PHC, idealizada por Saviani, é uma teoria da Educação centrada numa abordagem que pretende "[...] repensar e reconstruir o significado de emancipação humana" (Giroux, 1986, p. 21). Sua concepção se insere no contexto das lutas que se travavam no Brasil por volta dos anos finais da década de 1979 – ditadura civil-militar, na qual havia a "[...] necessidade de construir uma pedagogia contra-hegemônica, isto é, que em lugar de servir aos interesses dominantes, se articulasse com os interesses dominados" (Saviani, 2008, p. 18), alinhada, por conseguinte, às discussões do campo da produção não material.

Consideramos que o processo de produção da existência humana implica, primeiramente, a garantia da sua subsistência material, "[...] tal processo nós podemos traduzir na rubrica 'trabalho material'" (Saviani, 2013, p. 11). Logo, o trabalho tem uma dimensão ontológica construída no contexto da evolução tanto histórica quanto biológica do homem, refletindo mudanças nas condições materiais e sociais que moldam a humanidade. Isso significa dizer que os seres humanos são influenciados e modificados pela História e pelo contexto social em que vivem, por isso o trabalho "[...] é a condição básica e fundamental de toda a vida humana. Em tal grau que, até certo ponto, podemos afirmar que o trabalho criou o próprio homem" (Engels, s/d, p. 4).

Saviani destaca que a educação é uma produção não material, focada na transmissão de ideias, valores e habilidades, que ao

[...] traduzir materialmente, o homem necessita antecipar em ideias os objetivos da ação, o que significa que ele representa mentalmente os objetivos reais. Essa repre-

sentação inclui o aspecto de conhecimento das propriedades do mundo real (ciência), de valorização (ética) e de simbolização (arte). Tais aspectos, na medida em que são objetos de preocupação explícita e direta, abrem a perspectiva de uma outra categoria de produção que pode ser traduzida pela rubrica "trabalho não-material" (Saviani, 2013, p. 11-12).

Partindo desse enunciado, o homem transforma a natureza e se transforma a partir da concepção de trabalho, imprimindo outros componentes que também configuram uma outra rubrica materialista associada à educação. No que se refere à ação do educador, o trabalho pedagógico pode ser planejado dentro de uma perspectiva histórico-crítica, no qual os

métodos que estimularão as atividades e iniciativas dos alunos sem abrir mão, porém, da iniciativa do professor; favorecendo o diálogo dos alunos entre si e com o professor, mas sem deixar de valorizar o diálogo da cultura acumulada historicamente; [...], sem perder de vista a sistematização lógica dos conhecimentos, sua ordenação e gradação para efeitos do processo de transmissão-assimilação dos conteúdos cognitivos (Saviani, 2007, p. 69).

Assinalamos que os seres humanos são tanto produtos quanto agentes das circunstâncias sociais e materiais, pois têm a capacidade complexa de interagir e agir sobre essas condições. Destarte, a educação deve ser vista como um processo crítico e transformador, capaz de modificar essas condições e, por sua vez, a própria ação pedagógica, como dilucidada Saviani (2007):

Trabalho e educação são atividades especificamente humanas. Isso significa que, rigorosamente falando, apenas o ser humano trabalha e educa. Assim, a pergunta sobre os fundamentos ontológicos da relação trabalho-educação traz imediatamente à mente a questão: quais são as características do ser humano que lhe permitem realizar as ações de trabalhar e de educar? Ou: o que é que está inscrito no ser do homem que lhe possibilita trabalhar e educar? (Saviani, 2007, p. 152).

Nessa lógica, a ideia citada aponta diversos elementos sobre o ser humano na relação entre a educação e o ato de trabalhar, enraizada em diversas características ontológicas humanas, como o conhecimento, a capacidade de reflexão, a comunicação, a criatividade e a socialização. Portanto, investigar os fundamentos ontológicos da relação trabalho-educação é, em essência, explorar as características basilares e intrínsecas que definem o sujeito. "A essência da realidade humana é o trabalho, pois é através dele que o homem age sobre a natureza, ajustando-a às suas necessidades" (Saviani, 2008, p. 94).

A educação é "[...] um fenômeno próprio dos seres humanos significa afirmar que ela é, ao mesmo tempo, uma exigência do e para o processo de trabalho, bem como é, ela própria, um processo de trabalho" (Saviani, 2011, p. 11). Surge como espaço para reconstruir, permanentemente, o meio social e é um trabalho não material, assim como o teatro, como "a arte e a ciência são formas desenvolvidas de reflexo, de recepção, da realidade objetiva na consciência dos homens":

[...] Pedagogia Histórico Crítica que surge no cenário da educação brasileira advinda da necessidade de discutir a educação na busca de alternativas para a prática exis-

tente no momento, pois as críticas elaboradas pelas teorias crítico-reprodutivistas fracassaram ao não apresentar respostas para as buscas por uma pedagogia que superasse a oficial do período da ditadura militar de 1964 (Salomé, 2023, p. 70).

Essa atividade pela qual os seres humanos transformam a natureza para atender suas necessidades reverbera numa relação interativa do ser social com a tentativa de satisfazer a produção material. É consequência da experiência prática e da interação contínua da História ao longo do tempo e da aquisição do conhecimento. Esse liame, observado como um processo em que a sociedade se apropria dos recursos e das possibilidades oferecidas pela natureza, é mediado pelo trabalho, como expressa Saviani (2007):

Estão aí os fundamentos histórico-ontológicos da relação trabalho educação. Fundamentos históricos porque referidos a um processo produzido e desenvolvido ao longo do tempo pela ação dos próprios homens. Fundamentos ontológicos porque o produto dessa ação, o resultado desse processo, é o próprio ser dos homens (Saviani, 2007, p. 155).

Diante disso, “[...] a produção do homem é, ao mesmo tempo, a formação do homem, isto é, um processo educativo. A origem da educação coincide, então, com a origem do homem mesmo” (Saviani, 2007, p. 154), ou seja, o trabalho acontece concomitantemente com a educação. Logo, a PHC “[...] tem como finalidade, organizar as atividades escolares nas escolas reais para atender as especificidades da classe trabalhadora” (Schmitt, 2016, p. 3), está correlacionada com a função da educação.

Quando nos referimos ao trabalho como princípio educativo, é, portanto, uma atividade social que o homem constrói ao se relacionar com sua natureza ontológica, consigo, com a educação, com a herança cultural e com a história acumulada. Essas relações que formam o trabalhador também sustentam o modelo hegemônico vigente, consequentemente como forma de organização escolar, isto é, “[...] o princípio do trabalho é imanente à escola elementar; isso significa que o ensino fundamental é a relação entre o trabalho e a educação é implícita e indireta” (Saviani, 2007 p. 160).

Interpretamos que o trabalho como princípio educativo refere-se às atividades práticas, realizadas por educadores, e conceitos teóricos com o objetivo de proporcionar uma aprendizagem emancipatória influenciada pela relação trabalho e realidade social, enfatizando a importância da formação educacional por meio das interações sociais e do conhecimento produzido historicamente pela humanidade.

Embora o desafio das desigualdades sociais impostas pela realidade capitalista se mostrem evidentes, esse processo dialético envolve a interação e a transformação mútua entre o indivíduo e o contexto social, refletindo no desenvolvimento de processos educativos contra-hegemônicos que consigam garantir um acesso democrático e equitativo ao conhecimento.

A PHC se opõe aos princípios do neoliberalismo, assim sendo, para dimensionar a relevância do pensamento dos autores, particularizamos que o trabalho do professor está relacionado à contribuição e ao incentivo de uma educação problematizadora e

emancipatória que desmistifique a reprodução das concepções de alienação do capitalismo. Assim, “[...] o educador deve posicionar-se diante dessas contradições e desenrolar a educação das visões ambíguas, para perceber claramente qual é a direção que cabe imprimir à questão educacional” (Saviani, 2013, p. 86).

Um projeto de educação integral de trabalhadores que tenha o trabalho como princípio educativo articula-se ao processo dinâmico e vivo das relações sociais, pressupondo-se a participação ativa dos sujeitos, como meio de alimentar de sentido a ação educativa mediada, dialogada, repensada, renovada e transformada continuamente, dialeticamente. Enfatiza a construção coletiva do conhecimento a partir da socialização dos diversos saberes e da realização de um trabalho integrado entre educadores, incorporando os acúmulos advindos das diversas experiências formativas trazidas, individualmente, pelos diferentes sujeitos educadores (Frigotto; Ciavata; Ramos, 2005, p. 71).

Nesse sentido, a PHC e o trabalho educativo interdisciplinar se coadunam no sentido que a educação deve ser um processo integral e transformador ao estabelecer uma aprendizagem omnilateral e não fragmentada, construindo o escopo do desenvolvimento completo do indivíduo em todas as suas dimensões. Essas interpelações compartilhadas oferecem uma base sólida para uma educação que compreenda a necessidade de descentralizar as hegemonias vigentes e legitimar a classe trabalhadora.

O trabalho educativo destaca a natureza única da atividade docente ao referir-se à educação como um trabalho não material ao produzir conhecimentos, conceitos, valores e habilidades que não resultam em produtos tangíveis, mas que se inserem na produção do saber, isto é, no conjunto de habilidades que possibilita o desenvolvimento integral dos indivíduos (Saviani, 2013).

Embora a educação tenha essa consistência de ser um trabalho não material, por não produz objetos físicos, está intimamente relacionada ao trabalho e pode tornar-se material quando dialoga com elementos como a arte. Em tela, designamos o teatro como produto tangível que tem a função social e cultural de estimular o pensamento crítico dos expectadores, e por seu impacto direto e visível na realidade.

Enfocamos que as atividades teatrais, como estratégia metodológica do trabalho educativo interdisciplinar, valorizam uma formação plural, de caráter crítico, na qual “[...] o ato de produzir direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (Saviani, 2008, p. 13).

Sob a dimensionalidade formativa, compreendemos que a PHC reconhece as especificidades do ser humano e as condições necessárias para o seu desenvolvimento histórico. Enfatiza a importância da transformação social através do trabalho educativo como objetivo do esforço consciente e deliberado do desenvolvimento de cada sujeito que incorpora a essência dos conhecimentos, dos valores, da cultura e das obras acumuladas e produzidas ao longo da historicidade.

## O TEATRO COMO RECURSO METODOLÓGICO ESCOLAR PARA A FORMAÇÃO OMNILATERAL

A origem do percurso das representações teatrais ocidental está concatenada às atividades das civilizações da Antiguidade, “[...] primordialmente aquelas ligadas às cerimônias religiosas. [...] cujo objetivo era cultuar as divindades, e que perdurariam por todo o Médio Império (2000-1700 a.C.)” (Cebulski, 2012, p. 11).

Podemos referendar as observações dessas proposições quando nos remetemos à ocupação europeia no território brasileiro e à contribuição reducionista dos jesuítas para a historiografia educacional na utilização de técnica teatral aprendida.

Se por teatro entendermos espetáculos amadores isolados, de fins religiosos ou comemorativos, o seu aparecimento coincide com a formação da própria nacionalidade, tendo surgido com a catequese das tribos indígenas feita pelos missionários da recém fundada Companhia de Jesus (Prado, 1993, p. 15).

No teatro dos jesuítas, os índios valorizavam expressões artísticas como canto, dança, mímica e oratória. Esses elementos culturais foram empregados para desenvolver produções teatrais que tinham como objetivo catequizar. As apresentações visavam facilitar a disseminação da fé cristã, ensinar os fundamentos do catecismo e complementar a liturgia de forma acessível e envolvente para as comunidades indígenas.

A formação dos jesuítas preocupava-se, conforme a crítica gramsciana, em “[...] manter as massas ao nível do sincretismo que caracteriza o bom senso” (Saviani, 2002, p. 7). Portanto, promovia a lealdade, o perdão e a harmonia entre todos, sob a orientação da religião católica. Para tanto, utilizavam-se de um método de ensino que alcançasse a música e a dança, incorporando o teatro como um recurso pedagógico lúdico para abolir as superstições, a apreciação das figuras simbólicas, como os feiticeiros, que eram considerados hereges e corruptoras da fé verdadeira.

Desse modo, o teatro, por meio da historicidade, permeou várias dimensões da complexidade humana, contemplando concepções artísticas que não deixaram de existir. Impulsionou o homem a vivenciar suas experiências, gostos e sentimentos. Como fonte de preservação da história e das tradições culturais, é um recurso pedagógico, reflexivo e político que subsidia a formação de diversos grupos sociais.

Nesse sentido, deduzimos que, com o desenvolvimento do teatro épico (1926), apontado pelo poeta e dramaturgo alemão Bertolt Brecht (1898-1956), fundamenta-se numa representativa analítica sobre “o porquê da presença do público no espetáculo [...] cujo papel óbvio é o de desmistificar a sociedade de classes (Cebulski, 2012, p. 61), ao provocar uma reflexão sobre a sociedade e desmistificar as estruturas de classes. Destaca o papel ativo do público sobre o questionamento das injustiças sociais, por isso a arte teatral, nesse bojo, não se configura apenas como entretenimento, mas também prevê uma arte que estimula a conscientização e enfatiza a análise crítica das relações de poder.

Podemos pontuar, nessa faceta, a obra “A mais-valia vai acabar, seu Edgar (1960)”, do autor e ator Oduvaldo Viana Filho, membro ativo do Teatro de Arena, fundador do Centro

Popular de Cultura da UNE e do Grupo Opinião. Insere-se como um teatro jovem, revolucionário e anticapitalista, e discute a proposta da ação política e didática por meio do cotidiano do homem simples, explorado, sob a perspectiva capitalista, material da realidade brasileira.

O teatro, nessa acepção, representou a ruptura de uma época evidenciada pelo Serviço de Censura de Diversões Públicas (SCDP), que durante o período da ditadura militar (1964-1985) registrou o cerceamento prévio de letras musicais, filmes, peças teatrais e programas de rádio e televisão (Garcia, 2008). A ideia central do regulamento configurava-se em centralizar e padronizar o processo de aprovação de obras teatrais no Brasil, visando garantir que todas as produções artísticas seguissem um propósito unificado de análise de documentos. Posteriormente, observados criteriosamente e dada a “[...] respectiva aprovação, cabia ao empresário do setor artístico, diretor da companhia de teatro ou responsável pela produção cultural solicitar ao chefe do SCDP o exame do ensaio geral, última etapa para autorização definitiva da peça teatral” (Garcia, 2008, p. 31).

Artistas, dramaturgos e grupos como o Arena, de Augusto Boal, criador do Teatro do Oprimido<sup>36</sup> (1970), realizavam técnicas interativas com o público encenando e reencenando situações de opressão e buscando soluções coletivas. Esse processo possibilita que vozes de grupos marginalizados sejam ouvidas, que as opressões possam ser questionadas e que os participantes sejam conscientes sobre suas realidades.

Teatros que encenavam peças inerentes à brasileira foram os principais alvos da repressão, sendo, portanto, ameaçados pela censura. E como reação a tal fato, por meio da arte das obras que assinalavam no campo da luta e da resistência, muitos atores encontraram maneiras de expressar suas opiniões e denunciar as violações dos direitos humanos refletindo a situação político vigente, afinal:

Quem, melhor que os oprimidos, se encontrará preparado para entender o significado terrível de uma sociedade opressora? Quem sentirá, mais que eles, para ir compreendendo a necessidade da libertação? Libertação a que não chegarão por acaso, mas pela práxis de sua busca, pelo conhecimento e reconhecimento de lutar por ela (Freire, 1974, p. 31).

A contemplação da peça é desafiada quando o teatro se mostra como uma ferramenta para refletir sobre as lutas e as experiências das pessoas. Essa abordagem transforma a arte em um meio para a conscientização e a mobilização, em que a beleza e a forma se conectam diretamente às questões da vida real, fazendo com que os oprimidos compreendam sua opressão, motivando-os a buscar libertação, por meio do esforço consciente e da organização coletiva, na busca por justiça e liberdade.

36 Utiliza atuação teatral improvisada para transformar as relações de produção nas sociedades capitalistas, promovendo a conscientização política do público. Esse método serve como um ensaio para a realidade, onde arte e estética geram ações que transcendem o palco, impactando a vida cotidiana. Com características de militância e ligação com o teatro de resistência, o drama é construído por pessoas que enfrentam opressões, unindo elementos reais e estéticos para facilitar o diálogo com a plateia e estimular a reflexão crítica.

Desse modo, notabilizamos o controle rigoroso do Estado e as forças que o compõem, reprimindo a intervenção da expressão artística. Assinalamos que o teatro é um mobilizador social que se contrapõe ao caráter mercadológico e mercantilista que as ideologias hegemônicas dão à educação.

Essa realidade ressalta a dimensão da educação na tradução da liberdade de expressão e na conscientização da emancipação, pois é “[...] um dos fatores responsáveis por operar essa transformação no homem, que num primeiro momento se dá no próprio homem a partir da assimilação dos saberes objetivos - que são produzidos historicamente [...]” (Salomé, 2023, p. 32).

Por conseguinte, faz-se importante, por meio do trabalho educativo, otimizar práticas interdisciplinares que depurem a transmissão do saber funcional escolar e centralize o ensino contextualizado na democratização do acesso ao conhecimento sistematizado e erudito. Dessa forma, excluindo a concepção da aula tradicional e mercadológica, em uma prática pedagógica que ultrapasse a conservação da sociedade vigente que se situa “[...] sempre no âmbito da violência simbólica, da inculcação ideológica, da reprodução das relações de produção” (Saviani, 2011, p. 59), comprovando a falta de afeto, compromisso e a horizontalidade em relação ao ensino.

Compreendemos que o teatro, no contexto escolar, simboliza o enfrentamento à violência simbólica, pois representa uma prática reflexiva da realidade, que pode estimular a reflexão crítica nos alunos, convidando-os a questionar e a interpretar a operacionalização dos conteúdos e as diferentes formas de realidades sociais, os conflitos presentes na sociedade capitalista e os reflexos dessas inconsistências na educação, traçando o perfil da dimensão ontológica da formação omnilateral, um dos princípios mais importantes na abordagem histórico-crítica.

Nesse panorama, assimilamos que o ensino da arte, mais especificamente a configuração teatral, como representação da dinâmica cultural, flexibiliza criações individuais e coletivas, articula a aprendizagem afetiva e enfatizada a lógica própria, subjetiva e autônoma do processo de desenvolvimento social. Logo, a “[...] arte não deve ser pensada em termos de finalidade industrial, mas enquanto finalidade estética, composta de um fazer artístico em que estão presentes, a racionalidade, a liberdade e a intencionalidade, ou seja, a intenção do fazer artístico” (Salomé, 2023 p. 37). Assim sendo, reavivamos que por meados do “[...] século XVIII, Schiller afirma que é pela educação estética e a prática das artes que a humanidade pode avançar em direção a liberdade, à razão e ao bem [...]” (Lipovetsky; Serroy, 2015, p. 21-22).

O trabalho educativo, alicerçado no desenvolvimento de práticas pedagógicas críticas, insere-se cada vez mais no contexto das mudanças sociais, científicas e tecnológicas que exigem debates e metodologias que integrem diferentes áreas do conhecimento. Nesse âmbito, as atividades teatrais como um procedimento metodológico do trabalho interdisciplinar se tornam um recurso que permite abordar disciplinas como ciência, português,

história e música simultaneamente, contribuindo para o ensino de maneira lúdica, diversificada. Assim, implica debates e mudanças no aspecto da sociedade, por meio do conhecimento em diversas áreas, da atuação, da improvisação e da construção de narrativas como forma de educação experencial.

Nesses termos, a metodologia que utiliza a prática teatral como recurso metodológico interdisciplinar favorece uma abordagem didática que enriquece o ensino e a aprendizagem. Em vez de ser apenas passiva e receptiva, essa prática permite uma interação mais dinâmica com os conteúdos, envolvendo os alunos de maneira ativa. Assim, o professor deve adaptar as atividades e materiais de acordo com as necessidades e características dos seus discentes.

Essas bases se alinham à proposta da PHC ao valorizar o aluno como sujeito ativo no processo de aprendizagem e ao garantir uma educação que considere a historicidade e a contextualização do saber. Por isso, enfatizamos a existência de uma dialogicidade entre uma formação omnilateral e a prática de atividades teatrais que se inserem no contexto da interdisciplinaridade ao impelir a representação de diversas vozes e realidades que se desdobram nas relações de poder, cultura e sociedade ao longo do tempo, sendo que é

[...] importante pensar numa teoria que se faça presente na prática da escola no que diz respeito à busca pela democratização do acesso ao saber elaborado e a diminuição das desigualdades de oportunidades, fazendo uma crítica ao modelo vigente de educação (Salomé, 2023, p. 24).

Por conseguinte, apreender os processos de ensino e aprendizagem que desenham a prática do trabalho educativo pautados numa teoria educacional sólida traduz uma proposta pedagógica concreta que não se encerra numa abordagem tradicional escolar, mas amplia o conceito imbuído de significados e conteúdos relevantes para a superação das contradições sociais marginalizadas.

Sob essa perspectiva, o teatro, por meio da ludicidade, infere conceitos dialéticos e interdisciplinares que dialogam com a formação omnilateral. Marx (2004) enfatiza a importância do trabalho como princípio educativo, propondo a integração entre ensino e trabalho, superando a formação unilateral do homem. Essa categoria é fundamental para a formação do ser humano e para a construção de uma sociedade que promova a omnilateralidade, isto é, a garantia da acessibilidade do desenvolvimento integral e emancipatório.

Para tanto, o trabalho do professor influenciado por esse campo de atuação se fundamenta na superação dos contrapontos que institui práticas unilaterais estabelecendo uma relação consciente com propostas significativas, isto é, com o compromisso histórico para a formação do educando. A dialogicidade participativa envolve tanto os educadores quanto os educandos em um processo de construção conjunta do conhecimento. Desse modo, denota

[...] importância de se trabalhar com os conteúdos significativos, pois o homem é um ser histórico e social e, portanto, é a partir da apropriação do conhecimento histórico e socialmente produzido, que ele irá à busca das mudanças sociais, percebendo-se

como sujeito da história. Se a escola não possibilitar o acesso ao conhecimento que seja significativo ao aluno, este não poderá agir na sua prática social (Salomé, 2023, p. 99).

É fundamental trabalhar conteúdos que buscam mudanças sociais e apropriação do conhecimento. Assim, o teatro, em sua forma, integra e mobiliza a cultura popular para o saber erudito, promovendo a superação da dicotomia entre esses saberes, desmistificando o uso exclusivo dessas informações pelas elites e socializando-as para o domínio do povo.

Chegaríamos assim a uma cultura popular elaborada, sistematizada. Isso aponta na direção da superação dessa dicotomia, porque se o povo tem acesso ao saber erudito, o saber erudito não é mais sinal distintivo de elites, quer dizer, ele torna-se popular. A cultura popular, entendida como aquela cultura que o povo domina, pode ser a cultura erudita, que passou a ser dominada pela população. A isso se liga a questão do ponto de partida versus ponto de chegada (Saviani, 2011, p. 69).

Nesse bojo, o trabalho educativo deve conceber a complexidade do aluno no sentido da formação planejada e implementada de maneira a promover o desenvolvimento integral dos estudantes no que tange à abrangência dos aspectos intelectual, físico, emocional, social, cultural e ético do ser humano.

Conforme a PHC, a prática educativa dimensionada no trabalho docente deve estar fundamentada em bases teóricas sólidas, sociais, apoiadas na reflexão filosófica e no conhecimento científico (Saviani, 2008). Assim, essa ideia deve atentar para a concepção de que “[...] o dominado não se liberta se não vier a dominar aquilo que os dominantes dominam. Então dominar o que os dominantes dominam é condição de libertação” (Saviani, 2007, p. 55). Essa ideia induz à permanência de uma teoria efetivamente crítica da educação e da sociedade vigente (capitalista e burguesa) a fim de combater esse modelo hegemônico que é o capitalismo.

Para isso, a relação entre o teatro na escola e suas aplicações educativas implementam atividades diversificadas e lúdicas, equilibrando teoria e prática, promovendo habilidades sociais e emocionais, valorizando a cultura e um ambiente inclusivo e acolhedor. Consequentemente, isso requer um planejamento cuidadoso com uma abordagem integrada que considera todas as dimensões do desenvolvimento humano, assim:

A tarefa do desenvolvimento humano omnilateral e dos processos educativos que a ele se articulam direciona-se num sentido antagônico ao ideário neoliberal. O desafio é, pois, a partir das desigualdades que são dadas pela realidade social, desenvolver processos pedagógicos que garantam, ao final do processo educativo, o acesso efetivamente democrático ao conhecimento na sua mais elevada universalidade (Frigoatto, 2012, p. 270-271).

Com o impulsionamento da mercantilização do conhecimento e da estetização da arte pelo neoliberalismo, acirrou-se a era da desigualdade democrática, atrofiando os aspectos do sensível sobre a percepção da realidade, impactando a precarização e a reestruturação do modo de produção das empresas, definindo, assim, o capitalismo do hiperconsumismo. Desse modo, a desclassificação dos elementos culturais da vida social pode

comprometer a formação humana consciente, pois limita a capacidade de reflexão e a expressão autêntica sobre o mundo (Lipovetsky; Serroy, 2015).

Nesse contexto, a arte é reduzida a um objeto de consumo, empobrece as experiências culturais e limita a diversidade de sentir e experienciar a vida de maneira rica e profunda. A mercantilização e a estetização podem levar a uma superficialidade nas experiências humanas, limitando a sensibilidade e a conexão com a realidade, por isso, [...] o modo de produção capitalista é estigmatizado como barbárie moderna que empobrece o sensível" (Lipovetsky; Serroy, 2015, p. 12).

Sob esse olhar, a formação integral se opõe aos efeitos do neoliberalismo ao buscar uma educação que valorize não apenas aspectos econômicos, mas um meio que reconheça a expressão e reflexão sobre a realidade, por meio da apropriação da estética sensível e do acesso democrático ao conhecimento e à cultura.

Portanto, o desafio está em criar métodos pedagógicos que reconheçam as desigualdades existentes e que trabalhem para superá-las, garantindo que todos tenham acesso ao conhecimento de maneira equitativa e abrangente. O teatro, como um meio de comunicação, de forma de expressão artística, de socialização e de autoconhecimento, representa um recurso educativo que se alinha aos princípios da educação democrática e inclusiva, bem como pode ser uma maneira eficaz de enfrentar as desigualdades sociais e promover um desenvolvimento humano mais abrangente e inclusivo, alinhando-se ao ideário antagônico ao neoliberalismo.

Para o desenvolvimento humano omnilateral, consolidamos como relevante "Ouvir os sons do mundo é uma felicidade que somente os artistas recebem por nascimento. Os outros têm de aprender. Para isso há de haver os mestres da escuta" (Alves, 2005, p 33). Sendo o professor o "mestre da escuta", esse profissional tem a responsabilidade de criar um ambiente onde os alunos possam desenvolver a consciência sensível, corporal e perceptiva sobre a apreciação estética teatral. Essa dinâmica impelida no contexto escolar contribui para protagonizar um arcabouço de experiências que estimulem a escuta ativa e a compreensão profunda, possibilitando a formação omnilateral dos alunos.

As práticas teatrais possibilitam o desenvolvimento consciente, questionador e sensíveis do indivíduo, sendo, portanto, um conceito relacionado ao trabalho educativo centrado na PHC ao oportunizar o estímulo das capacidades humanas para a formação omnilateral.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A relação entre o trabalho educativo e a PHC revela-se essencial para a formação omnilateral dos indivíduos e para a transformação social. A educação, nesse contexto, vai além da mera transmissão de conhecimento, pois integra o trabalho intelectual e manual como uma atividade central que produz bens materiais e conhecimento, distanciando-se das ideologias neoliberais e focando na realização plena do ser humano. Ao conceber o

trabalho como princípio educativo, a PHC propõe uma crítica à forma capitalista de organização do trabalho e busca a emancipação humana em direção a condições sociais mais justas.

A formação omnilateral, exemplificada pelas atividades teatrais, é particularmente eficaz para conscientizar os indivíduos sobre as relações sociais e as estruturas de poder. O teatro, como estratégia metodológica, não só enriquece o aprendizado, mas também prepara os alunos para atuar de maneira crítica e consciente na sociedade. Ao promover uma interação dinâmica entre o conteúdo escolar e as práticas culturais, reforça a importância de um processo formativo que abranja todas as dimensões humanas.

O trabalho educativo fundamentado em práticas interdisciplinares, como o teatro, dialoga diretamente com os princípios da PHC ao proporcionar uma formação crítica e integral. O papel do professor, como agente transformador, é otimizado através do uso dessas metodologias, que ampliam o horizonte educacional e promovem uma educação reflexiva e emancipatória, centrada no aluno e no desenvolvimento de sua capacidade crítica.

Em síntese, concluímos que a PHC, ao articular o trabalho como princípio educativo, oferece uma base sólida para uma educação que visa à transformação social. O trabalho docente, embasado em atividades práticas e críticas, como o teatro, não apenas sistematiza o conhecimento, mas também fomenta a formação de indivíduos conscientes e preparados para intervir no mundo de maneira significativa. Dessa forma, a educação emerge como um processo emancipatório, capaz de construir uma sociedade mais equitativa e democrática.

## **REFERÊNCIAS**

Alves, R. **Educação dos sentidos**. Campinas: Verus Editora, 2005.

BOCCATO, V. R. C. Metodologia da pesquisa bibliográfica na área odontológica e o artigo científico como forma de comunicação. **Revista de Odontologia da Universidade Cidade de São Paulo**, São Paulo, v. 18, n. 3, p. 265-274, set./dez. 2006. Disponível em: [https://arquivos.cruzeirodosuleducacional.edu.br/principal/old/revista\\_odontologia/pdf/setembro\\_dezembro\\_2006/metodologia\\_pesquisa\\_bibliografica.pdf](https://arquivos.cruzeirodosuleducacional.edu.br/principal/old/revista_odontologia/pdf/setembro_dezembro_2006/metodologia_pesquisa_bibliografica.pdf). Acesso em: 5 set. 2024.

CEBULSKI, M. C. **Introdução à história do teatro no ocidente dos gregos aos nossos dias**. Paraná: Unicentro, 2012.

ENGELS, F. Sobre o papel do trabalho na transformação do macaco em homem. In: ENGELS, Friedrich; MARX, Karl. **Obras escolhidas**. v. II. São Paulo: Alfa-Omega, [s.d.].

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.

FRIGOTTO, G. Educação omnilateral. In: SALETE, R.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (Orgs). **Dicionário da educação do campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

FRIGOTTO, G.; CIAVATA, M.; RAMOS, M. N. **Ensino Médio Integrado:** concepção e contradições. São Paulo: Cortez, 2005.

GARCIA, M. **“Ou vocês mudam ou acabam”:** teatro e censura na ditadura militar (1964-1985). 2008. Tese (Doutorado) – Rio de Janeiro, UFRJ/IFCS, 2008.

GIROUX, H. **Teoria crítica e resistência em educação.** Petrópolis: Vozes, 1986.

LIPOVETSKY, G.; SERROY, J. **A estetização do mundo:** viver na era do capitalismo artista. Tradução de Eduardo Brandão. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

MARX, K. **O capital.** V. I, tomo 1. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

PRADO, D. de A. **Teatro de Anchieta a Alencar.** São Paulo: Perspectiva, 1993.

SALOMÉ, J. S. **O ensino da Arte na perspectiva histórico-crítica de educação:** a humanização dos sentidos. Curitiba: Universidade Tuiuiú do Paraná, 2023.

SAMPIERI, R. H.; COLLADO, C. F.; LUCIO, M. D. P. **Metodologia de Pesquisa.** 5 ed. Porto Alegre: Penso, 2013.

SAVIANI, D. **Do senso comum à consciência filosófica.** 14 ed. Campinas: Autores Associados, 2002.

SAVIANI, D. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil.** Campinas-SP, Autores Associados, 2007.

SAVIANI, D. **Escola e democracia.** Campinas: Autores Associados, 2008.

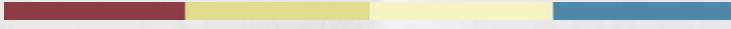
SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica:** primeiras aproximações. 11 ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-Crítica:** primeiras aproximações. 11 ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

SCHMITT, S. L. Pedagogia histórico crítica: contribuições para formação continuada de professores. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, v. 21, n. 00, p. e021032, 2021. DOI: <https://doi.org/10.20396/rho.v21i00.8657840>.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico.** São Paulo: Cortez, 2007.

TAFFAREL, C. N. Z. G. Pedagogia histórico-crítica. **Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 7, n. 1, p. 253-285, jun. 2015. DOI: <https://doi.org/10.9771/gmed.v7i1.13574>.



# RECURSOS TELEVISIVOS NO CAMPO PROFISSIONAL TELEJORNALÍSTICO: A TELE(VISÃO) NO TELE(JORNAL)

**Vanessa Monteiro Lima<sup>37</sup>**  
Universidade Federal do Ceará

## INTRODUÇÃO

Nessa pesquisa, parte-se da compreensão de que o jornalismo televisivo acumula diversas propostas, reunindo desejos constitucionais relacionados à liberdade de expressão e de imprensa, à influência mercadológica e anseios dos consumidores, e as suas conexões com o Estado sobre seu funcionamento. Por consequência, sujeita-se a notícia a variáveis que, vão além do interesse público, e que interferem nas instituições, nos grupos sociais e nas pessoas.

Nesse sentido, esta pesquisa se insere num contexto em que o campo profissional telejornalístico, comporta-se como um “pacificador” de conflitos, ampliando suas responsabilidades na esfera pública e privada, tendo em vista que conduz a uma vontade geral sobre uma determinada concepção de mundo, atuando como mediadora da sociedade. Parte-se da compreensão prévia de que o telejornal analisado, utiliza-se de recursos televisivos para se aproximar dos telespectadores e externalizar o seu recorte da realidade.

Assim, preocupa-se com os perigos de se impor uma “aparente” imparcialidade na atuação profissional telejornalística abordada, tendo em vista que, apesar de se autointitular não opinativo, desenvolve suas atividades tomando decisões que, acobertam mais uma situação do que outra, havendo uma opção de sentido na noticiação de um fato social

Em termos metodológicos, recorre-se à análise qualitativa, bibliográfica e documental, associada à influência da netnografia. Ademais, organiza-se este trabalho, além da introdução e da conclusão, em dois capítulos. No primeiro capítulo, intitulado “Desenvolvimento dos meios técnicos de comunicação e o estudo do campo telejornalístico”, apresenta-se a influência da televisão, em meio ao desenvolvimento da atividade telejornalística, enquanto uma formadora de opinião pública. Desenvolve-se, ainda, o subtópico “Da formação do

---

<sup>37</sup> Bacharela e mestra em Direito pela UFERSA (Universidade Federal Rural do Semi-árido) e doutoranda em Direito pela UFC (Universidade Federal do Ceará). E-mail: [vanessamonteirolima@hotmail.com](mailto:vanessamonteirolima@hotmail.com). Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-3096-5124>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2693167272604157>.

*corpus* de análise da pesquisa: a tele(visão) no tele(jornal)" em que se justifica relevância e o recorte do objeto analisado.

Já o segundo capítulo, nomeia-se como "Da análise do campo profissional telejornalístico propriamente dito". Nele, trata-se de compreender o funcionamento do campo telejornalístico, por meio da identificação de como as informações são construídas e repassadas ao telespectador, a partir da captação de alguns recursos televisivos.

Por fim, entende-se que a ideia de mito foi reocupada pela tele(visão), que atua enquanto aquela que solidifica e uniformiza determinada mensagem. Mas, não se defende a imperatividade do discurso jornalístico enquanto aquele em que o telespectador toma tudo o que é dito como verdade. Nesse sentido, não se considera o ouvinte como um sujeito exclusivamente passivo aos eventos noticiados, mas um receptor ativo, diferenciado, e que pode ser crítico.

## **DESENVOLVIMENTO DOS MEIOS TÉCNICOS DE COMUNICAÇÃO E O ESTUDO DO CAMPO TELEJORNALÍSTICO**

As relações sociais foram reorganizadas pelo desenvolvimento dos meios técnicos de comunicação, que ocupam grande espaço na sociedade (Castells, 2000). Nesse sentido, esses meios técnicos se desenvolveram a partir da facilitação da interação através do espaço e do tempo, que modificaram a comunicação entre as pessoas e as suas reações, recepções e comportamentos (Thompson, 2002).

Dessa maneira, o desenvolvimento tecnológico passou a modificar a forma como as pessoas se comunicam e se organizam enquanto sociedade, utilizando-se, para isso, dos meios técnicos de comunicação como o rádio, a televisão e a internet. Diante desse contexto, destaca-se o uso da televisão devido aos seus recursos de exposição visual, de comunicação ao vivo em qualquer lugar do mundo, e do seu formato dinâmico, que se adapta à linguagem mais facilmente consumida pelo telespectador.

Na realidade brasileira, o jornalismo televisivo acumula diversas propostas, reunindo desejos constitucionais relacionados à liberdade de expressão e de imprensa, à influência mercadológica e anseios dos consumidores<sup>38</sup>, e as suas conexões com o Estado sobre seu funcionamento. Por consequência, sujeita-se a notícia a variáveis que, vão além do interesse público, e que interferem nas instituições, nos grupos sociais e nas pessoas (Fonseca, 2011).

Portanto, se por um viés a opinião pública se forma sobre um conjunto de interações que envolvem as subjetividades de cada indivíduo em suas relações privadas, com seus familiares, amigos e colegas de trabalho, por outro, ela também sofre influência de fatores políticos e econômicos. Assim, a atividade jornalística acaba por moldar comportamentos e definir

---

38 O caráter mercadológico das mídias é percebido e se realiza de diferentes formas, tendo em vista que ela "[...] volta-se para o mercado, buscando, como qualquer outra atividade industrial ou comercial, o lucro." (Cunha, 2014, p.20). O Grupo Globo (2021), por exemplo, considerado o maior conglomerado de mídia e comunicação do Brasil e da América Latina, apresenta um site para informar sobre planos comerciais e oferecer explicações detalhadas sobre o índice de audiência e alcance das atividades sobre o público.

parâmetros essenciais à vida social, determinando “[...] compreensões da política, definindo fronteiras entre comportamento adequado e inadequado, lapidando consensos” (Biroli; Miguel, 2017, p. 27).

Levando em consideração essas interações, a atuação do jornalismo televisivo se tornou recorrente, participando da formação de opinião de questões morais e éticas de menor relevância coletiva, ao mesmo tempo em que participa da definição de governantes e governos, conforme os benefícios adquiridos com o poder econômico e financeiro (Moraes, 2019). Nesse sentido, as discussões cabíveis ao espaço público foram substituídas pelo espaço privado do jornalismo intensificado pela visibilidade televisiva.

Diante de interesses polêmicos e divergentes, os meios de comunicação, no qual se inclui o jornalismo televisivo, conduzem a uma vontade geral sobre uma determinada concepção de mundo, que pode ser econômica, política, cultural, moral e intelectual, de uma classe ou classes sobre outras, atuando como mediadora da sociedade. Assim, a representação do mundo social tem sua difusão de forma central nos meios de comunicação (Biroli; Miguel, 2017).

Nesse aspecto, a atividade jornalística se apresenta como uma formadora de opinião pública<sup>39</sup>, moldando comportamentos, produzindo e reproduzindo, concomitantemente, a realidade social, a partir de sua própria perspectiva. Por isso, nota-se a relevância dos meios técnicos de comunicação, especialmente, do uso da televisão na composição das relações sociais.

### **Da formação do *corpus* de análise da pesquisa: a tele(visão) no tele(jornal)**

Neste subtópico, foca-se em compreender o funcionamento do campo telejornalístico, entendendo-o, inicialmente, enquanto constituído de estímulos visuais, que empregam meios

---

39 Fonseca (2011), por exemplo, ao analisar as diversas abordagens da imprensa sobre os conflitos sociais, em especial, sobre o direito de greve na Constituinte de 1987/1988, atentou que os interesses da mídia eram divergentes ao acréscimo de direitos sociais. Diante disso, a imprensa defendeu os valores propostos pela teoria liberal, com foco na proteção das liberdades civis e políticas. Portanto, esse posicionamento foi adotado por diversos jornais influentes na época como o Jornal do Brasil (JB), O Globo (OG), Folha de S. Paulo (FSP) e O Estado de S. Paulo (OESP) como pode-se observar a seguir: “[...] alguns dos direitos sociais propostos, tais como, dentre outros, a diminuição da jornada de trabalho, a ampliação da licença maternidade, a licença paternidade, o aumento da valor da hora-extra, dentre outros, foram vistos como: i) ‘catastróficos à produção’, pois desestimulariam o capital a investir, aumentando consequentemente o desemprego: o oposto portanto do que se desejava (tese da perversidade); ii) ‘inócuos’, pois não seriam respeitados pelo ‘mundo real’ da economia, logo uma medida estéril (tese da futilidade); e iii) ameaçadores dos direitos anteriormente conquistados, caso do mercado formal de trabalho, que poderia diminuir (tese da ameaça). [...] Para o JB, haveria uma ‘obsessão social’ dos constituintes, pois: ‘A proposta de 40 horas é uma daquelas que criam uma espécie de garantia artificial que, na prática, quase ninguém vai respeitar (...)’ (JB, 13/7/87) – trata-se aqui da tese da futilidade, dada a suposta ineficácia da medida. Mas será a tese da perversidade a mais utilizada pela grande imprensa, pois: ‘A Constituinte embarcou em um caminho de distribuição de benefícios sociais cujo produto só pode ser um e único: redução da taxa de investimentos, com o consequente atraso econômico (...)’ (JB, 28/2/88).” (Fonseca, 2011, p. 57).

simbólicos de aceitação e consentimento. Isso significa que, entre as diversas formas de comunicação, o telejornalismo se utilizaria das verbais e não verbais. Nesse sentido, busca-se analisar como as informações são construídas e repassadas ao telespectador, a partir da captação de alguns recursos televisivos<sup>40</sup> utilizados pelo telejornal.

Para isso, o *corpus* de análise constituiu-se tendo como recorte o programa telejornalístico de maior ibope<sup>41</sup> do país – o Jornal Nacional. Assim, baseou-se nas notícias sobre o processo de *impeachment* da Dilma Rousseff, que foi classificado como um evento *mediático*<sup>42</sup> de “competição ou contenda” (Soares; Goulart, 2017, p. 88), e utilizou-se a plataforma digital<sup>43</sup> de streaming Globoplay<sup>44</sup> para realizar a investigação objeto de análise.

Dessa forma, os recursos televisivos serão analisados, levando-se em consideração os estudos que, buscam investigar os sentimentos<sup>45</sup> como um fenômeno social capaz de revelar, por uma perspectiva culturalista, as práticas, os hábitos e os valores, de um determinado grupo social. Dessa forma, analisa-se o sentimento repassado durante a informação, por meio

---

40 No ano de 2016 a televisão era o meio de comunicação mais usufruído pela população, pois ao buscar informações os brasileiros procuravam em primeiro lugar a TV, reforçando a importância de compreender esse meio comunicacional (Brasil, 2016).

41 O ibope é **calculado** com base no painel nacional de televisão (PNT) que significa a junção da audiência das 15 praças pesquisadas eletronicamente pela Kantar Ibope Media (Media, 2022).

42 O processo de *impeachment* de Dilma Rousseff representou um evento *mediático* pela reunião de diversos elementos como a ritualidade, a cobertura televisiva, a relevância social, e a disputa discursiva, envolvendo o aceite ou a recusa do impedimento da presidente, resguardando a imprevisibilidade do evento pela cobertura televisiva do fato, conforme foi se desenvolvendo. (Soares; Goulart, 2017). Isso se constitui, porque o *impeachment* de um presidente eleito é um evento cuja construção do seu resultado não é simples, exigindo a atuação conjunta dos poderes da república, produzindo efeitos impactantes para a população durante o seu desenvolvimento, e após o seu resultado. Por isso, comprehende-se enquanto evento *mediático* o processo de *impeachment* de Dilma Rousseff, um fenômeno jurídico que ultrapassou o campo do direito, e se desenvolveu expressivamente no campo jornalístico, sendo amplamente debatido nos lares brasileiros. As mídias sociais e, especialmente, a imprensa televisiva desempenharam um influente papel na exposição desse processo.

43 Essa pesquisa apresenta influência metodológica na etnografia, que com as novas dinâmicas de interações sociais no mundo virtual, desenvolve-se sob a nomenclatura de netnografia. A etnografia conceitua-se como um método capaz de auxiliar na compreensão de diferentes culturas a partir da observação não participante produzindo uma “[...] narrativa, uma longa história cuja meta principal é reproduzir para o leitor a experiência de interação e vivência do etnógrafo [...]” (Angrisino, 2009, p. 32). Já a netnografia não é uma nova forma de se pesquisar, surgindo como uma adequação da pesquisa etnográfica aos objetos de estudos envolvidos no mundo virtual.

44 O ambiente virtual foi apresentado pela plataforma digital de streaming de vídeos, que possibilita ao assinante ter acesso em vídeo ao programa do Jornal Nacional, por meio de pesquisa por data. Como a pesquisa de campo se desenvolveu em um ambiente virtual, também se integrou o conhecimento etnográfico a esse ambiente, a chamada netnografia, sendo uma maneira de o pesquisador acompanhar outras formas de socialização, como as formadas em ambientes digitais (Corrêa; Rozados, 2017).

45 Para a Sociologia dos Sentimentos, as emoções são observadas não como uma resposta biológica e automática do corpo, mas como uma construção cultural. O “olhar” destinado ao estudo das emoções busca identificar como os fatores sociais podem influenciar nas emoções (Bernardo, 2016, p. 159).

do uso do texto, da leitura e da gestualidade, apresentados pelo jornalista ao telespectador. Assim, busca-se observar a maneira pela qual se deseja repassar a informação, podendo ela ser em caráter de seriedade e tensão, ou de felicidade e descontração.

Os recursos televisivos também serão abordados pela influência da telenovela na linguagem telejornalística. Nesse sentido, tal perspectiva diz respeito à exposição conjunta dos fatos noticiados, associando a linguagem jornalística com a melodramática, semelhante às telenovelas, compondo uma “gramática universalizante” (Bucci, 2004, p. 221). Parte-se da existência de um modelo brasileiro de televisão, que acumula a competência de informar, divertir e pacificar, proporcionando “o cruzamento entre ficção (telenovelas) e discurso noticioso-documental (telejornalismo)” (Bucci, 2004, p. 225).

## DA ANÁLISE DO CAMPO PROFISSIONAL TELEJORNALÍSTICO PROPRIAMENTE DITO

Neste tópico, analisam-se os recursos televisivos, tendo como perspectiva a variação do sentimento repassado na notícia, representado quando o jornalista, Heraldo Pereira, ao noticiar que, o Supremo Tribunal Federal começou a decidir sobre os recursos apresentados pelo PT (Partidos dos Trabalhadores), e pelo PC do B (Partido Comunista do Brasil), contra o pedido de *impeachment*, externalizou uma feição séria, passando confiança, olhando diretamente para a câmera, ou seja, para os “olhos” do telespectador<sup>46</sup>, falando num tom mais grave e retido, uma enunciação mais neutra, e um movimento corporal mais centralizado, com a coluna e os ombros retos, como pode-se observar na interlocução abaixo, seguida da Imagem 1:

*Dia 04 de dezembro de 2015. Tempo da notícia utilizada: 03 minutos e 20 segundos. Tempo total do programa: 37 minutos e 34 segundos.*

**Título da notícia:** STF começa a decidir sobre os recursos apresentados pelo PT e PC do B contra *impeachment*.

**Cena:** Imagem da logo do jornal juntamente com “possíveis jornalistas” trabalhando em computadores e mesas de escritório atrás dos Jornalistas A e C, que estão compondo a bancada. Mas, é o Heraldo Pereira quem lê as notícias pelo *teleprompter*. O ângulo de enquadramento é amplo, pois pega ambos os jornalistas na bancada, sendo possível vê-los da região da cintura para cima, mostrando os antebraços e as mãos dos jornalistas.

**Transcrição da notícia feita pelo Heraldo Pereira:**

- O Supremo Tribunal Federal começou a decidir sobre os recursos apresentados pelo PT e pelo PC do B contra o pedido de *impeachment* [voz séria e objetiva].

<sup>46</sup> A utilização da compreensão desses mecanismos se propõe a observar a pré-formação de um sentido por meio da seleção do sentimento exposto pelo corpo editorial no repasse da notícia. Isso porque, o jornalista, representando o corpo editorial e auxiliado pelo *teleprompter*, acumula na interpretação os mecanismos de texto, leitura e gestual, que dão um efeito de fala, aproximando o telespectador, ao mesmo tempo em que enuncia em terceira pessoa, veiculando objetividade ao jornal (Franco, 2013).

**Imagen 1** - Gestual do jornalista ao apresentar a notícia

Fonte: captura de tela da plataforma de *streaming*.

Enquanto, ao tratar de outros assuntos como o esporte, o jornalista Heraldo Pereira esteve mais descontraído e soridente, repassando um aspecto “leve” ao fato noticiado, como pode-se notar na Imagem 2:

**Imagen 2** - Gestual do jornalista Heraldo Pereira falando sobre o jogo entre o Palmeiras e o Santos pela Copa do Brasil

Fonte: captura de tela da plataforma de *streaming*.

Nessa perspectiva, a transmissão da emoção pelo convencimento e a persuasão ao telespectador se ajustou ao tipo de fato: a imparcialidade e a seriedade sobre o *impeachment* e o entretenimento sobre o esporte. Na Imagem 1, observa-se o olhar do Heraldo Pereira diretamente para a câmera - no caso visando prender a atenção do telespectador e passar confiança.

Já durante a notícia esportiva, simulou-se um diálogo informal, semelhante a uma conversa cotidiana, em que as feições do jornalista Heraldo Pereira demonstravam um sorriso leve e uma postura corporal relaxada, evidenciando a descontração desse tipo de notícia como se observou na Imagem 2. Nesse sentido, diante da variação de sentimento no repasse das notícias, observa-se que o jornalista, quando enuncia uma notícia, representa e dispõe de diversos mecanismos como a forma sintática, a entonação e a gestualidade.

Nesse sentido, observam-se que essas ferramentas foram previamente preparadas

e discutidas por um corpo editorial, sendo uma “(...) manifestação concreta da presença do locutor na enunciação, e visa à credibilidade positiva ou negativa do alocutário quanto ao enunciado” (Santos, 2009, p. 1775). Além disso, no repasse da notícia, o gestual do jornalista também se apresenta como uma interpretação realizada pelo jornal, pois referido ato reflete a externalização de um fato noticioso, por meio de uma atividade cognitiva proporcionada pela identificação de feições de tensão, seriedade, felicidade ou descontração.

Assim, reflete-se que, a disposição da notícia ao telespectador, mostra-se como um produto de uma seleção, que também pode ser feita por meio da preferência no uso de termos, palavras, imagens e assuntos, como pode se observar na tomada com o repórter do Jornal Nacional, após a síntese do Heraldo Pereira retratada acima, definindo o percurso inicial do discurso do jornal sobre o *impeachment*:

*Dia 04 de dezembro de 2015. Tempo da notícia utilizada: 03 minutos e 20 segundos. Tempo total do programa: 37 minutos e 34 segundos.*

**Título da notícia:** STF começa a decidir sobre os recursos apresentados pelo PT e PC do B contra *impeachment*.

**Cena:** Depois da introdução do Heraldo Pereira acima retratada, entra a reportagem do Marcos Losekann constituída por imagens e vídeos com e sem áudio, representando o que está sendo narrado. O ângulo de enquadramento pega todos os objetos, lugares e pessoas de forma ampla. Por exemplo, temos imagens dos prédios representativos da Câmara dos Deputados, do Senado Federal e do Supremo.

**Transcrição da notícia feita pelo Marcos Losekann:**

- Palácio do Planalto de um lado [pausa dramática] Câmara dos Deputados do outro [pausa dramática]. É do jogo da democracia. E o árbitro na Praça dos Três Poderes é o Supremo Tribunal Federal! [o termo Supremo Tribunal Federal foi falado pausadamente e com uma dicção destacada]. O STF é sempre quem diz se há desrespeito à constituição (...). [Durante a expressão “Palácio do Planalto”, “Câmara dos Deputados” e “Supremo Tribunal Federal” imagens (reais) associativas a tais termos foram mostradas, conforme imagem quatro].

Assim, nota-se que a linguagem aproximou o telespectador ao telejornal por meio da identificação e do espaço comum proporcionado por ideias já consolidadas. O relacionamento criado ao longo do tempo, entre o jornal e o telespectador, permitiu que eles se comunicassem por sinais, que produzem um sentido, formando um “(...) conjunto de códigos compartilhado (... )” (Biroli; Miguel, 2017, p. 82), que sem a convivência do telespectador não seriam materializados.

Observa-se isso quando o processo de *impeachment* foi associado à simplicidade, sendo um “jogo”, mas da “democracia”, por isso a importância do STF como “árbitro”. Dessa forma, a escolha da palavra “jogo” revelou uma ideia simultânea de amistosidade e antagonismo entre o Palácio do Planalto e a Câmara dos Deputados. Logo, o agrupamento de recursos televisivos e jornalísticos demonstrou tanto o revanchismo amistoso proposto pelo Jornal Nacional, no uso da palavra “jogo”, como a juridicidade simbólica afirmada pela presença do Supremo enquanto mediador.

**Imagen 3 – Representação dos Signos de Pierce<sup>47</sup>**

Fonte: captura de tela da plataforma de *streaming*.

Por isso, as notícias, independentemente do seu conteúdo social, político ou econômico, tornaram-se mais acessíveis aos telespectadores, que acompanharam o processo de *impeachment* enquanto um acontecimento real, pelo incentivo visual, como se fosse um espetáculo (Soares, Goulart, 2017). A partir dessa espetacularização, permite-se ao telespectador assistir sem participar, disfarçando-se o fato de que os efeitos dessa atividade televisionada seriam voltados a sua realidade social.

Além disso, produção de sentido do corpo editorial, ao tratar o Supremo como árbitro dos parlamentares, acabou por lhe autointitular também como árbitro, mas o “original”, pois ele definiu todos os indivíduos pertencentes ao debate político. Assim, o trabalho jornalístico concedeu aos atos dos indivíduos e das instituições significado, oferecendo ao telespectador a visão de que as atividades foram realizadas em conformidade com as diretrizes universais, definindo o debate político realizado na TV como adequado e suficiente (Biroli; Miguel, 2017).

Ademais, mostra-se importante a escolha de palavras, pois define-se uma compreensão dos fatos, sobretudo, quando a dinâmica do acontecimento (processo de *impeachment*) e do instrumento/canal de informação (telejornalismo) são diferentes<sup>48</sup>. Portanto, os as-

47 O estudo dos *Signos de Pierce* dar-se pela Semiótica, que é a ciência que estuda as diferentes formas de comunicação a partir da construção dos significados por meio dos signos. Pierce desenvolveu essa teoria tendo como eixo central as suas categorias fundamentais do pensamento denominadas primeiridade, secundidade e terceiridade. A primeiridade diz respeito à qualidade do objeto. A secundidade se relaciona enquanto contraste entre a existência do objeto em relação ao observador. Por fim, a terceiridade se comporta como uma síntese dos outros dois a partir da capacidade de entender o mundo. Portanto, existem várias formas da realidade se manifestar e ser percebida (Avelino, 2006). Isso significa que o signo se faz produto da consciência para que seja possível compreender e conhecer um determinado fenômeno (Santaella, 1983). Portanto, não é preciso que se diga na Imagem 3 que o símbolo da justiça representa o STF e que os outros dois se referem à Câmara dos Deputados e ao Senado Federal, pois os valores da sociedade imprimem essas compreensões prévias. Por isso, tais imagens são signos, que reproduzem o discurso da classe dominante. Dito de outra forma, a construção da realidade social se desenvolve buscando a manutenção do discurso dominante por meio da reprodução de valores e interesses dessa dominação. Uma dessas formas de construção seriam os signos que não precisam ser verbalizados para gerarem uma compreensão.

48 O direito precisa de um processo de construção mais lento, com instâncias e recursos, não tendo ele uma formação única e absoluta, sendo o processo um dos instrumentos almejados para a concretização da dialética entre as partes. Já o jornalismo produz uma informação instantânea, rapidamente consumida, respondendo aos seus próprios anseios, que podem ser econômicos e

suntos são condensados e repassados ao telespectador em forma de resumo associado a imagens, vídeos e outras formas de simplificação, para que o telespectador comprehenda mais rapidamente a notícia.

Embora se reconheça o papel da televisão e o do jornalismo televisivo enquanto facilitador das discussões sociais, algumas situações do campo jurídico são impossíveis de se adequarem à dinâmica da notícia sem perderem a sua composição. Isso porque, o telejornalismo, ao trazer o direito para o seu formato, acaba não apenas o traduzindo, mas também o modificando.

Assim, essa reformulação do direito se deve à necessidade de simplificar e tornar mais acessível ao telespectador a notícia, adaptando também os anseios comerciais<sup>49</sup> do jornal. O direito se metamorfoseia em algo que “(...) precisa vender mais do que pacificar” (Cunha, 2014, p. 19), não sendo, nessa transição de campos, mais o direito dos juristas e sim dos jornalistas (corpo editorial).

Entretanto, essa metamorfose do direito não é declarada explicitamente, pois o telejornalismo aparenta oferecer ao telespectador a notícia em primeira mão (tomadas ao vivo), da realidade (experiência visual), com imparcialidade (fala do especialista) e seriedade (postura corporal, linguagem e entonação do apresentador e repórter), facilitando a compreensão (síntese do repórter e múltiplos estímulos), de forma democrática (expõe os diversos agentes envolvidos no fato, escuta todos os lados).

Portanto, expondo as diferentes dinâmicas do campo jurídico e jornalístico, o Jornal Nacional retratou a suspensão do processo de *impeachment* para a discussão do seu rito enquanto uma atividade que prolongou e dificultou o processo, produzindo também uma escolha de sentido:

*Dia 10 de dezembro de 2015. Tempo da notícia utilizada: 2 minutos e 42 segundos. Tempo total do programa: 34 minutos e 03 segundos.*

**Título da Notícia:** Câmara está parada esperando decisão do STF sobre *impeachment*.

**Cena:** Imagem da logo do jornal juntamente com “possíveis jornalistas” trabalhando em computadores e mesas de escritório atrás da Renata Vasconcelos, que foi enquadrado inicialmente da cintura para cima, mostrando os braços. Sobre a bancada temos um tablet, acompanhado de mouse, teclado, óculos de grau e papeis semelhantes aos de ofício. Em seguida, muda-se o enquadramento da Renata Vasconcelos.

---

políticos. Por isso, na medida em que “(...) o tempo da notícia é fluido, frenético, tempo da novidade, do imediatismo, o tempo do direito é calmo, exige reflexões e sedimentação de certezas” (Cunha, 2014, p. 34). Nesse sentido, não é possível exigir da notícia uma análise aprofundada dos fatos, pois no telejornalismo temos, aproximadamente, quarenta minutos de programa para diversos assuntos como política, economia, cultura, esporte, entretenimento etc.

49 Com base nos valores em real válidos entre 1º de janeiro e 31 de março de 2020, o primeiro *Break Exclusivo* em que a atenção do telespectador não será dividida com qualquer outra marca, tendo exclusividade o anunciante sobre sua marca e produto, pois se exibe somente um único comercial ou mensagem, do Jornal Nacional, com duração de trinta segundos, excetuado os sábados, que tinham um valor um pouco inferior, custava R\$ 1.363.640,00 (um milhão trezentos e sessenta e três mil e seiscentos e quarenta reais) (Grupo Globo, 2021).

los para a região acima do tórax, ocultando seus braços e focando no rosto. Corte abrupto para uma reportagem.

**Transcrição da notícia feita pelo Renata Vasconcelos:**

- O Ministro do Supremo Tribunal Federal, Edson Fachin, que suspendeu o processo de *impeachment* [frase dita com mais força na entonação], disse que o STF deve decidir sobre o rito do processo na semana. Enquanto isso fica tudo paralisado na Câmara dos Deputados [tom de contrariedade, negativo].

**Cena:** Zileide Silva narra reportagem gravada tendo como pano de fundo imagens reais associativas do Plenário da Câmara vazia.

**Transcrição da notícia feita pelo Zileide Silva:**

[A partir daqui temos reportagem gravada].

- Vazio! [aqui o termo foi falado de forma arrastada: "Vaaaaziiiiioo"] Ninguém [aqui o termo foi falado de forma arrastada: "niiinguém"] no plenário da Câmara! [pausa dramática]. E sem quórum, nada de sessão! [pausa dramática]. Governistas e oposição estão parados esperando a decisão do Supremo Tribunal Federal sobre o processo de *impeachment*(...).

**Imagen 4** - Gestual da Renata Vasconcelos ao noticiar a suspensão do processo de *impeachment*



Fonte: captura de tela da plataforma de *streaming*.

Além disso, para retratar a necessidade do Jornal Nacional de que o rito fosse resolvido rapidamente, ele se utilizou de um fato "ordinário" (Câmara dos Deputados vazia),

transformando-o em um produto televisionado enquanto “extraordinário”, refletindo nesse processo a linguagem da televisão. Essa linguagem se inspira no discurso telenovelístico, que oferece essa dramatização, assegurando a presença do “extraordinário”.

Revela-se isso, também, na utilização da imagem associada ao tom de voz dramático da Zileide Silva, ao externar os termos: “Vazio!”, “Ninguém no plenário”, “Nada de sessão!”. Portanto, um acontecimento teve sua relevância exagerada, trazendo ao fato uma sensação de urgência e tragédia. Dessa forma, o Jornal Nacional se apropriou dos recursos televisivos, usando-os instantaneamente, com naturalidade e sem deixar com que fosse perceptível.

Portanto, para essa linguagem telenovelística o que interessa é o sensacional e o sedutor, conforme trata o “princípio de seleção” (Bourdieu, p. 25, 1997). De acordo com esse princípio, o banal e o extraordinário, seriam classificados conforme a visão do jornal, que definiria o que estaria presente na programação. Assim, a dinâmica da televisão proporciona uma maior dramatização dos fatos sociais, podendo exagerar a sua importância ou lhe tornar desimportante, oferecendo uma visão real, mas unilateral de um fato social<sup>50</sup>.

**Imagen 5 - Na fala da jornalista Zileide Silva: “Ninguém no Plenário da Câmara”**



Fonte: captura de tela da plataforma de streaming.

Portanto, a influência da televisão no telejornalismo também está associada à visibilidade da notícia em uma sociedade de consumo, pois a composição dessa notícia também se adapta à linguagem do consumidor. O editorial do jornal busca captar a atenção do consumidor pelo uso de jargões, que são frases mais facilmente associadas e compreendidas, e pela decisão sobre aquilo que deve ser noticiado, e em que medida.

Isso, pois, a linguagem do telejornalismo também precisa ser comercializável e corresponder aos anseios da sociedade (Kehl, 2004). Assim, centralizaram-se os fatos políticos na TV cuja existência se atestaria pela sua própria reprodução audiovisual<sup>51</sup>.

Diante disso, observa-se a linguagem da televisão na notícia abaixo, que discorria sobre o relacionamento entre a Presidente e seu vice:

50 Realiza-se uma escolha editorial firmada em interesses particulares, “(...) silenciando ou vocalizando projetos, valores, interesses, problemas, formas de vida e culturas regionais.” (Pasti, 2023, p. 41).

51 Semelhante ao brocado jurídico: “*Quod non est in actis non est in mundo*” (o que não está nos autos não está no mundo), o que não está na TV não existe na política.

*Dia 8 de dezembro de 2015. Tempo da notícia utilizada: 03 minutos e 28 segundos e 07 minutos e 36 segundos. Tempo total do programa: 42 minutos e 35 segundos.*

**Título da notícia:** Temer diz que carta para a presidente Dilma Rousseff é um desabafo.

**Cena:** Imagem da logo do jornal juntamente com “possíveis jornalistas” trabalhando em computadores e mesas de escritório atrás do William Bonner, que foi enquadrado inicialmente da cintura para cima, tendo sobre sua bancada um tablet, com teclado, mouse e folhas semelhantes às de ofício. Abruptamente, a câmera muda o enquadramento, focando na região do tórax para cima em que não se vê o antebraço nem as mãos.

**Transcrição da notícia feita pelo William Bonner:**

- Olhe, como disse a Renata Vasconcellos, nesse dia tumultuado em Brasília, além da eleição da comissão na Câmara, teve outro assunto que mobilizou o dia! O vice-presidente [viiiiiiice] Michel Temer escreveu uma carta para presidente Dilma. [a partir daqui temos a mudança de enquadramento]. Ele disse que tem demonstrado lealdade e que se sente um vice-decorativo. A carta começa com uma citação em latim que significa: “as palavras voam. Os escritos permanecem” [trecho dito de forma mais dramática].

**Cena:** Narração do William Bonner tendo ao fundo imagens em formato de apresentação da Carta do vice-presidente, que tiveram trechos considerados pelo Jornal Nacional como importantes destacados em grifos na cor amarela [podemos ver isso na imagem vinte e um].

[ A partir daqui temos uma reportagem gravada pelo William Bonner].

- Michel Temer explica as motivações dele logo no começo: “esta é uma carta pessoal. É um desabafo que já deveria ter feito há muito tempo. Desde logo lhe digo que não é preciso alardear publicamente a necessidade da minha lealdade. Tenho a revelado ao longo destes cinco anos”. [apresentação de trecho direto da carta em forma de citação direta e exposto visualmente no jornal]. O vice-presidente afirma que tem usando o prestígio político dele para manter a unidade do PMDB apoiando, o governo e se queixa: “isso tudo não gerou confiança em mim. Gera desconfiança e menosprezo do governo”. A partir daí Temer enumera onze [onnnnze] exemplos [maior dramaticidade nesse trecho] que segundo ele comprovam o que diz: “passei os quatro primeiros anos do governo como vice-decorativo. Jamais eu ou o PMDB fomos chamados para discutir formulações econômicas ou políticas do país. Éramos meros acessórios, secundários, subsidiários” [maior dramaticidade nesse trecho]. (...) E acusa novamente o governo de tentar dividir o PMDB. Por fim Temer diz que considera que passados esses momentos críticos, o país terá tranquilidade para crescer. E conclui: “sei que a senhora não tem confiança em mim e no PMDB, hoje, e não terá amanhã. Lamento, mas esta é a minha convicção.”.

**Título da notícia:** Carta de Michel Temer tem impacto em Brasília.

**Cena:** Imagem da logo do jornal juntamente com “possíveis jornalistas” trabalhando em computadores e mesas de escritório atrás do William Bonner, que foi enquadrado inicialmente da cintura para cima. Em seguida, muda-se o enquadramento para o corpo todo do William Bonner, que segura um papel semelhante ao de ofício, e para o telão do jornal que apresenta o Júlio Mosquera ao vivo de Brasília.

**Transcrição da notícia feita pelo William Bonner:**

- Impacto [im-pa-c-to] profundo é o nome de um filme, mas foi também o que aconteceu hoje com esta [essssta] carta em Brasília [presença de dramaticidade na fala e no gesto]. O Júlio Mosquera acompanhou o assunto o dia todo [gesticulação com os braços], inclusive com a movimentação no Palácio do Planalto. Júlio, boa noite, o que é que se destaca para gente dá repercussão que essa carta provocou?

**Cena:** Entrada do Júlio Mosquera ao vivo no jornal, com enquadramento da cintura para cima, mostrando os braços e apresentando fones de ouvido durante a narração. Como pano de fundo apresentou o Palácio do Planalto.

**Júlio Mosquera:** - (...) boa noite a todos que nos assistem. Eu vou pegar de novo essa palavra que você usou Bonner: "impacto" [impacto!]. Foi isso que a gente viu aqui em Brasília desde ontem.

**Imagen 6** – Representação da linguagem de telenovela



Fonte: captura de tela da plataforma de *streaming*.

Portanto, pode-se notar que, associado ao telejornalismo, a linguagem telenovelistica instituiu um discurso acessível capaz de aproximar o indivíduo dos fatos retratados. Dessa forma, realidade e ficção confundem-se, havendo a transição da discussão de fatos importantes para as telenovelas, e a omissão do telejornalismo sobre questões relevantes do espaço público.

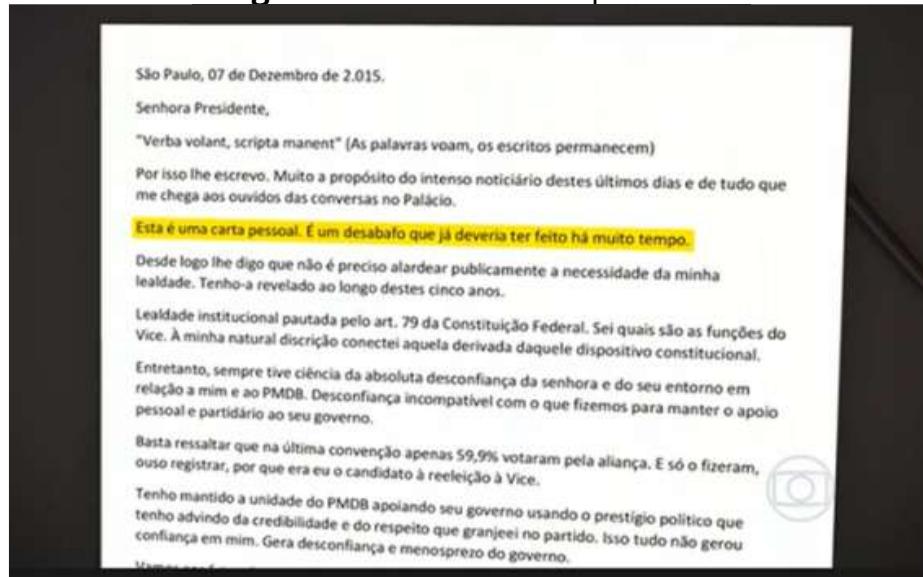
Ademais, observa-se, nessa notícia, o uso da “gramática universalizante” (Bucci, 2004, p. 221) não só para se aproximar do telespectador, mas também para dar sentido à narrativa. Dessa forma, a escolha da frase: “Impacto Profundo”, evidencia a visão oferecida pelo telejornal, de instabilidade do governo. Assim, a referência ao filme, conjuntamente ao sarcasmo utilizado pelo jornalista William Bonner, apresentou uma natureza opinativa ao fato jornalístico.

Assim, entende-se que esse espaço de opinião não é defendido e tampouco aceito pelo Jornal Nacional, que se define como “pautado pela credibilidade, isenção e ética” (Globo Memória, 2022). Mas, nota-se que ele está presente, disfarçado nos ideais clássicos do jornalismo, como a imparcialidade, a neutralidade e a objetividade (Biroli; Miguel, 2017).

Disfarça-se esse lugar de opinião, pela busca da objetividade jornalística na enuncia-

ção, como pode-se observar na Imagem 7 abaixo. Isso, pois, o telejornal não externaliza a sua análise do fato social, tendo em vista que se baseia em fontes, citando-as ao longo da notícia. Entretanto, realiza-se essa seleção pelo corpo editorial do jornal, embora tal fato não seja perceptível de forma automática pelo telespectador.

**Imagen 7 – Carta do vice-presidente**



Fonte: captura de tela da plataforma de *streaming*.

Assim, destaca-se a contradição de o telejornal analisado identificar-se<sup>52</sup> como não opinativo<sup>53</sup>, pois observaram-se as oscilações entre construções opinativas e objetivas durante o respasse da notícia. Portanto, percebem-se nuances nas atividades jornalísticas televisivas, que não são facilmente perceptíveis, tendo em vista estarem imersas em recursos televisivos e estarem adaptadas aos anseios mercadológicos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa, a atividade telejornalística se apossou de discursos verdadeiros e não forjados e, por meio do uso de diversos recursos televisivos, intensificados pela linguagem mais facilmente entendida pelo telespectador, apresentou um recorte da realidade. Assim, a citação direta de textos, áudios e vídeos, o uso da gesticulação e da dramaticidade serviram de alicerce para uma proposta editorial sobre um fato social.

Além disso, os recursos televisivos contribuíram para a formação da enunciação do fato social pela disposição dos sujeitos envolvidos em imagens ou em tomadas

52 No portal virtual da emissora o telejornal define-se como "pautado pela credibilidade, isenção e ética". (Memória, 2022).

53 O enquadramento jornalístico como não opinativa consiste na representação objetiva de um fato social, para a pluralidade de telespectadores, por meio de uma enunciação universal e imparcial, que reconstrói fatos em nome de sujeitos e valores universais (Biroli; Miguel, 2017).

diretas, com os seus depoimentos, aliados à formação de um enredo ou sentimento variável repassado, de acordo com a mudança do tipo de notícia.

Portanto, retratou-se a notícia como um capítulo de uma minissérie, utilizando-se do cenário físico e humano do telejornal. Nessa abordagem midiática, semelhante a um programa de entretenimento, suprime-se um aspecto e evidencia-se outro, produzindo discussões políticas que se adequam à espetacularização da notícia. Assim, essas discussões passam a ser mediadas pela linguagem da televisão, reforçada pela imagem transmitida pelo jornal.

Além disso, a formação do sentido discursivo, compor-se-ia por similaridades reais, relacionadas ao telejornalismo, e ficcionais, relacionadas à telenovela. Portanto, a ideia de mito foi reocupada pela TV, que atua enquanto aquela que solidifica e uniformiza determinada mensagem. Mas, não há a imperatividade no discurso jornalístico de que o telespectador toma tudo o que é dito como verdade.

Nesse sentido, não se considera o ouvinte (telespectador) como sujeito passivo aos eventos noticiados, mas um receptor ativo, diferenciado, e que pode ser crítico. Assim, entende-se que o telejornalismo defende a existência de um tipo de verdade, influenciando e sendo influenciada pela disputa de poder.

## **REFERÊNCIAS**

ANGROSINO, M. V. **Etnografia e observação participante**. Tradução de José Fonseca. Porto Alegre: Artmed, 2009.

AVELINO, D. **Semiótica do direito**: estudo sobre o signo jurídico com base nos conceitos de Charles Sanders Peirce. 2006. 167 f. (Dissertação) Mestrado em Direito – Centro de Ciências Jurídicas/ Faculdade de Direito do Recife, Universidade Federal de Pernambuco, Recife.

BANDEIRA, O.; MENDES, G.; & PASTI, A. (Coords.). **Quem controla a mídia?** Dos velhos oligopólios aos monopólios digitais. Veneta, 2023.

BERNARDO, A. A. (2016). **O campo da sociologia das emoções**: relevância acadêmica e perspectivas de análise. *Revista Urutáguia*, (34), 156-173. <https://doi.org/10.4025/revurut.vi34.31727>

BIROLI, F.; MIGUEL, L. F. **Notícias em disputa**: mídia democracia e formação de preferências no Brasil. São Paulo, Contexto, 2017.

BOURDIEU, P. **Sobre a Televisão, seguido de A influência do jornalismo e Os Jogos Olímpicos**. Rio de Janeiro, Jorge Zahar, 1997, 143 pp.

BRASIL. Presidência da República. Secretaria Especial de Comunicação Social. **Pesquisa brasileira de mídia 2016: hábitos de consumo de mídia pela população brasileira**. Brasília: Secom, 2016.

BUCCI, E.; KEHL, M. R. **Videologias**. São Paulo: Boitempo, 2004.

CALTELLS, M. 2000. **O poder da identidade**. São Paulo: Paz e Terra.

CORRÊA, M. de V.; ROZADOS, H. B. F.. **A netnografia como método de pesquisa em Ciência da Informação**. Encontros Bibli: revista eletrônica de biblioteconomia e ciência da informação, v. 22, n.49, p. 1-18, maio/ago., 2017. ISSN 1518-2924. DOI: 10.5007/1518-2924.2017v22n49p1.

CUNHA, L. M. A. **O direito produto da notícia: a morte estampada nos jornais**. Dissertação. UFMG, 2014.

FONSECA, F. **Mídia, poder e democracia: teoria e práxis dos meios de comunicação**. Revista Brasileira de Ciência Política, nº 6. Brasília, julho - dezembro de 2011, pp. 41-69.

FRANCO, E. M. M. **A voz na apresentação do telejornal**: um estudo enunciativo do jornal nacional da rede globo. Porto Alegre, 2013.

GLOBO, Memória. 2022. Disponível em: <<https://memoriaglobo.globo.com/jornalismo/jornalismo-e-telejornais/jornal-nacional/#:~:text=O%20Jornal%20Nacional%20%C3%A9%20o,de%20audi%C3%A1ncia%20no%20hor%C3%A1rio%20nobre.>>. Acesso em: 22/02/22.

GRUPO GLOBO. **Globo Negócios**. Grupo Globo, São Paulo, 2021. Disponível em: <<https://negocios8.rede globo.com.br/Paginas/Home.aspx>>. Acesso em: 11 maio 2021.

MEDIA. K. I. Disponível em:< <https://teleguiado.com/televisao/o-que-e-pnt/>>. Acesso em: 07/01/2022.

MORAIS, D. de (Org.). **Poder Midiático e disputas ideológicas**. Rio de Janeiro: Consequência, 2019.

SANTAELLA, L. O que é semiótica. São Paulo: Brasiliense, 1983.

SANTOS, M. A. R. E. dos. **A sedução do discurso: o Jornal Nacional**. In: CELLI – COLÓQUIO DE ESTUDOS LINGÜÍSTICOS E LITERÁRIOS. 3, 2007, Maringá. Anais... Maringá, 2009, p. 1770-1777.

THOMPSON, J. B. **Ideologia e cultura moderna**: teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa. 6.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.



# FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM UMA PERSPECTIVA DE ALFABETIZAÇÃO CIENTÍFICA: LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO NA PÓS-GRADUAÇÃO

**Sebastião Lino Neto<sup>54</sup>**

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte

**Leonardo Alcântara Alves<sup>55</sup>**

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte

## INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, a formação de professores que ensinam Ciências tem recebido destaque nas pesquisas dos cursos de pós-graduação brasileiros, nos grupos de estudos das universidades e nas obras publicadas nos repositórios de instituições, de revistas científicas e nos periódicos acadêmicos. No entanto, ainda existem muitas lacunas a serem investigadas relativas à formação inicial e continuada desses docentes que precisam ser melhor exploradas (Fontoura; Pereira; Figueira, 2020).

O mundo contemporâneo é complexo e marcado pela forte interrelação entre ciência, tecnologia e sociedade. Nesse contexto, evidencia-se uma função adicional do professor contemporâneo: mais do que transmitir conteúdos de forma mecânica e reproduutiva, cabe-lhe promover a reflexão, a atribuição de significado e a aplicação prática desses conteúdos pelos estudantes. Essa tarefa é um desafio, haja vista que muitos cursos de Licenciatura em Ciências ainda oferecem currículos centrados em concepções tradicionais e na racionalidade técnica, sem estabelecer conexões efetivas entre teoria e prática. Em geral, esses currículos oferecem uma ampla gama de conhecimentos específicos, mas nem sempre os articulam aos saberes indispensáveis à prática docente, reforçando a concepção de

---

<sup>54</sup> Licenciado em Química. Mestrando em Ensino no Programa de Pós-graduação em Ensino (UERN, UFERSA, IFRN). E-mail: [sebastiaolinoneto2@gmail.com](mailto:sebastiaolinoneto2@gmail.com). Orcid: <https://orcid.org/0009-0005-6129-6444>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7659138751385042>.

<sup>55</sup> Doutor em Química. Professor do quadro efetivo do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico do Instituto Federal o Rio Grande do Norte, do Programa de Pós-graduação em Ensino e da Rede Nordeste de Ensino. E-mail: [leonardo.alcantara@ifrn.edu.br](mailto:leonardo.alcantara@ifrn.edu.br). Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-4650-3140>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8433158222878164>;

que ensinar se resume a dominar o conteúdo e aplicar técnicas aprendidas (Suart; Marcondes, 2018).

A formação de professores, notadamente no campo das Ciências da Natureza, representa um dos principais meios para a promoção da educação científica de qualidade e comprometida com a formação integral dos estudantes. Nessa perspectiva, a Alfabetização Científica se configura como ferramenta essencial para esse objetivo. Conforme Silva e Sasseron (2021), a AC tem sido associada a objetivos formativos que visam preparar estudantes para não apenas aplicar, de forma contextualizada, os conteúdos aprendidos em sala de aula, mas também compreender o funcionamento das atividades científicas e reconhecer seu papel na capacitação para a análise crítica de diferentes situações. Trata-se, portanto, de um processo que possibilita ao indivíduo tomar decisões fundamentadas em conhecimento científico.

Diante disso, é fundamental compreender como a produção acadêmica no âmbito da pós-graduação brasileira têm relacionado a formação de professores de Ciências e a Alfabetização Científica. Acreditamos que investigar a literatura recente sobre um tema fornece os subsídios necessários para mapear as principais tendências e evidenciar possíveis lacunas associadas. Assim, o objetivo desse estudo foi realizar um levantamento bibliográfico, de modo a caracterizar as pesquisas sobre formação de professores associadas à Alfabetização Científica.

Feita essa breve introdução, organizamos o texto em mais três partes. Na seção seguinte apresentamos o caminho metodológico seguido no estudo, de modo a alcançar o objetivo proposto. Sequencialmente, na seção de resultados e discussão, apresentamos as principais contribuições evidenciadas por meio do levantamento em contraste com a literatura. Por fim, tecemos as considerações finais e perspectivas futuras.

## ASPECTOS METODOLÓGICOS

A presente pesquisa é um levantamento bibliográfico do tipo estado do conhecimento. Desenvolvemos esse estudo com o intuito de mapearmos e discutirmos o que a literatura especializada tem abordado sobre a formação de professores com vistas à Alfabetização Científica (AC). Dessa forma, o principal objetivo foi caracterizar as atuais tendências encontradas, de modo a contribuir para novos estudos nessa temática, seja por meio do diálogo com a produção já divulgada ou por meio da identificação de possíveis lacunas.

De acordo com Morosini e Fernandes (2014), o estado do conhecimento pode ser definido como a etapa de uma pesquisa em que se procura encontrar, registrar e inventariar trabalhos acadêmicos para que se possa conhecer e fazer reflexões sobre um determinado objeto de estudo em um espaço de tempo previamente definido. Ainda de acordo com as autoras, esse tipo de estudo contribui de modo eficiente para que o pesquisador possa planejar novas e futuras investigações, agindo sobre o objeto investigado de forma mais consistente.

É importante esclarecer que esse tipo de levantamento bibliográfico é mais restrito e se preocupa em inventariar e sistematizar pesquisas disponíveis em um setor específico de uma determinada área do conhecimento. Dessa forma, o levantamento bibliográfico é entendido como estado do conhecimento quando o pesquisador se restringe a fazer a busca dos trabalhos em um único setor de publicação de estudos (Romanowski; Ens, 2006).

Nesse sentido, com o intuito de inventariar somente produções *stricto sensu* (dissertações e teses), optamos por utilizar a Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) como mecanismo de busca para o levantamento. O espaço temporal definido foi de 2014 a 2024 para que encontrássemos a produção *stricto sensu* atual publicizada pelos programas de pós-graduação brasileiros. Os descritores utilizados para a busca dos estudos na plataforma foram: “Alfabetização Científica” *and* Formação de Professores””. Todos foram aplicados entre aspas para que encontrássemos, com a maior precisão possível, somente os trabalhos de pós-graduação associados, ao menos de maneira geral, ao nosso objeto. A medida foi tomada para evitarmos resultados desarticulados com a temática investigativa do presente estudo.

Após a busca conforme sinalizado, percebemos que apenas a aplicação dos descritores não foi suficiente para delimitarmos o *corpus* investigativo porque algumas pesquisas não eram relevantes no contexto da nossa investigação. Diante disso, optamos por aplicar critérios de inclusão e exclusão para selecionarmos os trabalhos. Assim selecionamos somente os estudos que: a) apresentaram os descritores no título e/ou palavras-chave; b) foram encontrados na íntegra; c) estão associados ao objeto do estudo e d) focam na formação de professores de que ensinam Ciências (pedagogos, químicos, físicos e biólogos). Desse modo, foram excluídos todos àqueles estudos que estavam em desacordo com a nossa proposta investigativa.

Todo o processo de busca e seleção dos estudos ocorreu durante o mês de setembro de 2024. Nesse momento, realizamos a atividade a partir da leitura de cada um dos resumos dos estudos e, quando os dados eram insuficientes, recorremos a outras seções dos trabalhos inventariados, tais como metodologia, resultados e discussão. À medida que os trabalhos eram incluídos, seus dados eram sistematizados em uma planilha no programa de textos Word, de modo a organizarmos bem as informações coletadas.

Depois de todo o processo de sistematização do inventário, nos utilizamos da Análise de Conteúdo de Laurence Bardin (2011) como a técnica de análise dos dados produzidos. A Análise de Conteúdo pode ser entendida como um procedimento analítico caracterizado pela interpretação por meio de uma análise objetiva e sistematizada do conteúdo de um determinado conjunto de dados produzidos. Tem como objetivo, principalmente, identificar e classificar elementos importantes, tais como unidades de sentido, palavras, frases e expressões (Vale; Ferreira, 2025).

Conforme Bardin (2011), a análise de conteúdo se desenvolve em três etapas: a Pré-análise, em que o pesquisador organiza o material, realiza leituras exploratórias, define hipóteses, objetivos e indicadores para orientar a interpretação; a Exploração do material,

na qual ocorre a codificação e categorização, transformando os dados brutos em unidades de análise significativas — como palavras, frases ou trechos relevantes; e o Tratamento dos dados, resultados e inferências, fase em que os dados são interpretados, ganham significado e são apresentados de forma clara, articulando-se com o referencial teórico.

Nesse estudo, optamos por nos utilizar da Análise de Conteúdo do tipo categorial, a mais antiga na área educacional. É utilizada, sobretudo, para o surgimento de categorias temáticas de análise partindo da materialidade do texto que está submetido à investigação. Se caracteriza por meio do processo no qual ocorre a análise e exploração do material para identificar os temas mais comumente encontrados que, por conseguinte, representarão as categorias temáticas que posteriormente serão analisadas. O uso dessa tipologia possibilita inferências sobre o material a partir da codificação do conteúdo, do agrupamento de semelhanças, de elementos semelhantes (os códigos) que são, de fato, as categorias. Na sequência, tais categorias possibilitam a compreensão, descrição e explicação do fenômeno sob investigação (Vale; Ferreira, 2025).

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

A busca pelos estudos na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações com as especificidades descritas anteriormente resultou inicialmente em um total de 167 estudos de pós-graduação. No entanto, a partir da aplicação dos critérios de inclusão e exclusão descritos em momento anterior, o número de estudos selecionados foi de 19, sendo 17 dissertações e 02 teses, conforme o quadro a seguir.

**Quadro 1 – Estudos selecionados para análise**

TÍTULO DO TRABALHO	AUTORIA E ANO	NATUREZA DO TRABALHO	ESTADO E REGIÃO
O ensino de ciências na perspectiva da alfabetização científica e tecnológica e formação de professores: diagnóstico, análise e proposta	Werner Zacarias Lopes (2014)	Dissertação	Rio Grande do Sul (Sul)
Alfabetização científica: conceções de futuros professores de química	Susan Bruna Carneiro Araújo (2014)	Dissertação	São Paulo (Sudeste)
Curriculum, tecnologias e alfabetização científica: uma análise da contribuição da robótica na formação de professores	Tatiana Sousa da Luz Stroeymeyte (2015)	Dissertação	São Paulo (Sudeste)
Dimensões da alfabetização científica na formação inicial de professores de química	Rosana Franzen Leite (2015)	Tese	Paraná (Sul)

## ENSINO MÉDIO EM REFORMA: Três décadas de crise e teimosia

A alfabetização científica de estudantes de licenciatura em ciências biológicas e sua influência na produção de materiais didáticos	Amanda Multiterno Domingues Lourenço de Lima (2016)	Dissertação	Rio Grande do Sul (Sul)
Alfabetização científica e tecnológica com professores do ensino fundamental	Marcos César Rodrigues de Miranda (2017)	Dissertação	São Paulo (Sudeste)
Alfabetização científica: um estudo na formação continuada de professores no programa ciência na escola no Município de Manaus	Eduarda Cristina Albuquerque dos Santos (2018)	Dissertação	Amazonas (Norte)
Alfabetização científica e tecnológica na formação inicial de professores de química	Ana Carol Dias de Oliveira (2019)	Dissertação	São Paulo (Sudeste)
Concepções de alfabetização científica reveladas por graduandos de um curso de pedagogia	Ilda Felix Matheus (2019)	Dissertação	Acre (Norte)
Concepções de professores dos anos iniciais sobre alfabetização e letramento científico	Valéria Gomes Campos da Silva (2019)	Dissertação	São Paulo (Sudeste)
A alfabetização científica dos alunos e a prática pedagógica do professor: possíveis aproximações	Thiago Vicente de Assunção (2020)	Dissertação	Pernambuco (Nordeste)
A alfabetização científica na educação de jovens e adultos: uma possibilidade de formação continuada	Sheila Moura Skolaude (2020)	Dissertação	São Paulo (Sudeste)
Saberes populares e alfabetização científica e tecnológica: possibilidades e desafios para a formação continuada de professores de ciências da natureza	Larissa Aparecida Rosenho da Silva (2020)	Dissertação	São Paulo (Sudeste)
Alfabetização científica e formação de professores dos anos iniciais do ensino fundamental: investigando aproximações	Cristina Aparecida de Oliveira (2021)	Dissertação	São Paulo (Sudeste)
O enfoque CTS na formação docente: contribuições de um processo formativo em uma escola pública	Vanessa Cândido (2021)	Dissertação	Rio Grande do Sul (Sul)
Formação de professores e alfabetização científica na educação de jovens, adultos e idosos	Ivanessa Solon Silveira (2022)	Dissertação	Pará (Norte)

“A gente precisava era de uma formação assim...” A alfabetização didático-científica do professor de ciências do ensino fundamental - anos iniciais mobilizada pela formação em grupo	Luiz Carlos Marinho de Araújo (2023)	Tese	Paraná (Sul)
Formação continuada de professores de ciências da natureza na rede estadual de São Paulo: há espaço para a alfabetização científica?	Cyntia Helena Ravagnani de Almeida (2023)	Dissertação	São Paulo (Sudeste)
Desafios da alfabetização científica: uma proposta de formação continuada com professores dos anos iniciais do ensino fundamental	Géssica Fernanda da Silva Souza Camargo (2023)	Dissertação	Goiás (Centro-Oeste)

Fonte: Dados da pesquisa (2024).

Por meio da técnica de Análise de Conteúdo de Bardin (2011) dividimos os 19 estudos selecionados em 04 categorias de análise definidas *a posteriori*, a saber: 1) Percepções sobre Alfabetização Científica (08 estudos); 2) Estratégias didáticas para promoção da Alfabetização Científica (06 estudos); 3) Análises de documentos e/ou programas que visam à Alfabetização Científica (03 estudos e 4) Relações entre Alfabetização Científica e metodologias alternativas (02 estudos).

Na sequência, apresentamos e discutimos as principais contribuições categóricas dos estudos inventariados. Destacamos que a intenção aqui não é fornecer uma apresentação exaustiva, mas sim tematizar sinteticamente o conhecimento produzido pelos autores dos trabalhos dissertativos e doutoriais que compuseram o *córpus* investigativo do presente levantamento bibliográfico.

## PERCEPÇÕES SOBRE ALFABETIZAÇÃO CIENTÍFICA

O estudo de Leite (2015) objetivou investigar como um curso de Licenciatura em Química contribui para a Alfabetização Científica de seus estudantes, como cidadãos e futuros professores. Para alcançar o objetivo, 51 estudantes do curso da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR) responderam um questionário, a entrevistas semiestruturadas e produziram narrativas. A análise dos dados revelou que os estudantes têm visões simplistas e populares sobre ciência, cientista e trabalho científico, o que implica também o não reconhecimento de outros aspectos relacionados às atividades científicas, tais como aspectos sociocientíficos. Além disso, foi possível identificar uma ausência de reflexão acerca do conhecimento a ser ensinado na escola. Por fim, o estudo evidenciou ainda a necessidade de se repensar os cursos de formação inicial de professores de química, buscando a inserção dos licenciandos numa cultura científica.

Por sua vez, o estudo de Silva (2019) investigou quais as concepções de professores

dos anos iniciais do Ensino Fundamental sobre Alfabetização Científica (AC) e Letramento Científico (LC), e quais consequências desses entendimentos para com a prática docente desses profissionais. Para alcançar o objetivo proposto, foi realizada uma pesquisa com abordagem qualitativa que se utilizou da análise de conteúdo como técnica de análise de dados. Como instrumento de produção de dados foi utilizado um questionário aberto aplicado a 133 professores do Ensino Fundamental da cidade de Ribeirão Pires/SP. Os resultados evidenciaram que os entendimentos dos professores dos anos iniciais sobre AC e LC são mais relacionadas com o processo de alfabetização da Língua Portuguesa do que com o processo de Alfabetização Científica. Apesar dos temas AC e LC estarem em discussão desde meados do século XX, ainda não fazem parte da formação desses professores. De-duz-se que suas concepções equivocadas têm implicações diretas com sua formação e sua prática docente.

Já o estudo de Assunção (2020) buscou identificar quais as possíveis aproximações entre o tipo de prática pedagógica do professor e o grau de Alfabetização Científica dos alunos do Ensino Médio. Participaram da pesquisa 481 alunos do terceiro ano da última etapa da Educação Básica proveniente de escolas públicas integrais da cidade de Recife (PE), e 6 alunos do curso de Licenciatura em Física da Universidade Federal do Pernambuco (UFPE). A tese se utilizou de pesquisa quali-quantitativa, a qual utilizou-se de instrumentos de produção de dados como testes de Alfabetização Científica Básica (TACB), construção de organogramas, conversa dialogada e o círculo hermenêutico dialético.

Os resultados do estudo apontaram que 42% dos alunos submetidos à pesquisa possuem características básicas de um indivíduo cientificamente alfabetizado. A investigação também destacou que esses resultados podem ser influenciados pela presença de projetos interdisciplinares e por algumas características pedagógicas do professor de Física. Em relação aos graduandos do curso de Licenciatura em Física, por via dos seus discursos, foi inferido que existem dificuldades advindas da academia e da escola. Foi relatado, inclusive, que existe um desacordo entre a academia, a formação do professor de Física e a realidade das escolas. Além disso, também foi indicado que o modelo de escola atual dificulta o desenvolvimento de metodologias fundamentadas na AC.

Ao proporem objetivos semelhantes, os estudos de Aragão (2014), Lopes (2014), Matheus (2019), Oliveira (2019) e Oliveira (2021) também revelaram que estudantes de cursos de licenciaturas em Ciências possuem concepções equivocadas sobre Alfabetização Científica, realidade que pode impactar negativamente a formação inicial desses sujeitos. Por conseguinte, entendemos que se os próprios profissionais da educação não estão sendo capacitados, seus estudantes também não serão.

A partir do exposto na primeira categoria, fica evidente que as pesquisas sobre Alfabetização Científica têm indicado que os professores (em sua maioria) não sabem o que significa ou têm concepções equivocadas sobre o termo. Ademais, os estudos indicam que há uma distância entre a academia, a formação do professor e as escolas. Nesse sentido, o estudo de Pontes *et al.*, (2023) corrobora com a nossa análise, apontando que a maioria dos

professores não receberam formação adequada para que consigam abordar os conhecimentos científicos de forma crítica. Entendemos que esses fatores comprometem o desenvolvimento de um ensino de Ciências que promova a Alfabetização Científica aos alunos.

Na nossa concepção, a falta de capacitação de professores de Ciências na perspectiva da Alfabetização Científica é um problema significativo para a Educação Básica. Em muitas instituições de ensino, a formação de professores da área de Ciências da Natureza ainda tem sido fortemente marcada pela descomunal valorização dos conteúdos específicos, em detrimento da reflexão crítica sobre eles, revelando uma concepção positivista nos currículos de formação (Ribeiro; Custódio; Lima, 2024). Entendemos que esse tipo de currículo pode não favorecer o desenvolvimento do pensamento crítico desses profissionais, deixando processos como o desenvolvimento da Alfabetização Científica em segundo plano.

### **Estratégias didáticas para promoção da Alfabetização Científica**

No estudo realizado por Silveira (2022), investigou-se como uma proposta de formação continuada, desenvolvida em um contexto colaborativo, pode contribuir para a ressignificação da prática docente na Educação de Jovens, Adultos e Idosos (EJAI), no que se refere à Alfabetização Científica. A pesquisa fundamentou-se nos pressupostos da abordagem qualitativa e da pesquisa colaborativa. O *lócus* investigativo foi uma escola da Rede Municipal de Ensino de Belém/PA, contando com a participação de três professoras de Ciências que atuavam na EJAI, nas 1<sup>a</sup> e 2<sup>a</sup> totalidades, correspondentes aos anos iniciais do Ensino Fundamental.

A proposta de formação continuada foi organizada em três momentos principais: grupos focais, ciclos de estudos reflexivos e sessões reflexivas. Como resultados e discussões, os autores compreenderam que, no âmbito da formação contínua em contexto colaborativo, as professoras puderam vivenciar outra experiência formativa e, com isso, refletir sobre aspectos importantes da sua formação e do ensino de Ciências, pensado a partir da realidade da EJAI. A atividade possibilitou um processo de Alfabetização Científica que tenha como objetivos promover a autonomia e a emancipação dos sujeitos, ressignificando o fazer docente e a produção de saberes sobre a modalidade.

O estudo desenvolvido por Camargo (2023) teve como objetivo investigar de que maneira uma proposta de formação continuada destinada a professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental pode favorecer a apropriação de significados relacionados à Alfabetização Científica. O procedimento metodológico adotado na pesquisa foi quali-quantitativo em uma pesquisa de campo, por meio da observação participante. A pesquisa foi desenvolvida com cinco professores de 1º, 4º e 5º anos da Escola Municipal Rita Mônica Lêdo, localizada em Rianápolis, Goiás.

O produto educacional elaborado consistiu em um curso de formação continuada em serviço, tendo como estratégia pedagógica a utilização de sequências didáticas interdisciplinares. Essas sequências foram estruturadas a partir de três momentos pedagógi-

cos — problematização inicial, organização do conhecimento e aplicação do conhecimento — e fundamentadas nos três eixos estruturantes voltados à promoção da Alfabetização Científica nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Os resultados indicaram que tanto a pesquisa quanto o produto educacional contribuíram de forma significativa para a formação dos professores e para o fortalecimento dos pressupostos da Alfabetização Científica, promovendo uma reflexão crítica sobre a prática docente e favorecendo a otimização das aulas, com base no conhecimento adquirido, de modo a adequar o ensino à realidade dos estudantes.

Assim como os estudos supracitados, os de Miranda (2017), Silva (2020), Skolaude (2020) e Cândido (2021) também se propuseram a investigar os benefícios de diferentes estratégias didáticas que visavam uma capacitação para AC. Os resultados das investigações sugerem que essas estratégias proporcionaram benefícios para esse fim, sendo necessário um maior reconhecimento das mesmas.

A partir do exposto nessa categoria, evidenciamos que a promoção de cursos ou outros tipos de formação (inicial ou continuada) podem contribuir efetivamente para que professores possam obter conhecimento sobre os pressupostos da Alfabetização Científica, proporcionando, por conseguinte, um ensino de Ciências mais comprometido com o desenvolvimento integral dos alunos. O estudo de Nunes *et al.*, (2023) ressalta a importância de os cursos de licenciaturas terem currículos que objetivem e promovam discussões sobre Alfabetização Científica já na formação inicial dos futuros professores, uma vez que isso se refletirá diretamente na sua prática docente. Embora a formação não se encerre na licenciatura, acreditamos que é nela que os estudantes devem adquirir competências necessárias ao fazer docente.

Como destacado em um momento anterior, os cursos de licenciatura na área de Ciências da Natureza normalmente não têm destinado espaço satisfatório para a formação dos docentes em uma perspectiva de AC. Assim, os cursos de formação continuada, notadamente, e os programas didáticos tematizados se apresentam como importantes ferramentas para amenizar essa carência formativo dos docentes.

### **Análises de documentos e/ou programas que visam à Alfabetização Científica**

O estudo de Santos (2018) teve como objetivo analisar a presença da Alfabetização Científica na formação continuada de professores participantes do Programa Ciência na Escola (PCE). Para alcançar esse propósito, foram realizadas análises documentais e entrevisitas semiestruturadas com docentes envolvidos no programa e com a coordenadora geral do PCE. Os resultados evidenciaram a presença marcante de indicadores de Alfabetização Científica, indicando que o programa contribui para a consolidação da ciência no contexto da escola pública por meio da apropriação de saberes, da participação social e da leitura crítica da realidade. Nesse processo, a perspectiva Ciência, Tecnologia e Sociedade (CTS) constituiu o eixo impulsionador do estudo.

O trabalho de Almeida (2023) teve como propósito investigar os processos formativos de docentes da área de Ciências da Natureza, realizados pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (SEE), especialmente as questões referentes à formação continuada e à Alfabetização Científica nos anos de 2021 e 2022. A metodologia empregada pela pesquisadora foi a análise documental, utilizando documentos e programas de formação continuada da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (SEE/SP). Os documentos analisados foram os vídeos das atividades de trabalho pedagógico coletivo disponibilizados no Centro de Mídias de São Paulo com foco na temática de sustentabilidade.

Os resultados apontaram que, nos vídeos analisados, predomina-se a racionalidade técnica e a racionalidade prática, com certo grau de esvaziamento de conceitos e discussões, sem preocupação em desenvolver nos educadores uma responsabilidade com a aprendizagem dos estudantes ou o senso crítico em relação aos conteúdos científicos ou ao desenvolvimento profissional. Também foi identificado que não houve um cuidado com a preparação dos docentes para a promoção da Alfabetização Científica nos estudantes. Além disso, o senso crítico, interatividade e diálogo também são deixadas de lado.

A categoria apresenta investigações acerca de documentos que visam à Alfabetização Científica e destacam que nem sempre os programas investigados conseguem atingir os seus objetivos. Diante disso, é evidente que estudos desse tipo se fazem necessários para que falhas nesses documentos/programas sejam identificadas para que, sequencialmente, sejam solucionadas utilizando-se das melhores estratégias didáticas possíveis.

Consequentemente, interpelar metodicamente a documentação normativa acerca da AC possibilita espaços de discussão e problematização daquilo que o poder público define teoricamente enquanto conhecimento científico. Ao promover análises como essa, certamente noções outras de ciência pulularão o repertório de referência utilizado pelas pesquisas acadêmicas, ao mesmo tempo em que a racionalidade científica – tão presente em normativas e em práticas pedagógicas – será mais seriamente considerada um paradigma datado e a ser superado nas instituições educativas do país.

Por racionalidade científica, entende-se uma certa depreciação dos saberes científicos em função de sua instrumentalização (Morin, 2015). Ao reduzir a ciência à técnica instrumental, as atitudes e práticas cotidianas e educativas consequentemente se adequam ao tipo de entendimento pragmático e irrefletido ofertado por tal racionalização. Os equívocos dos professores acerca do que é Alfabetização Científica traduzem os diferentes tipos de formações que respaldaram suas trajetórias, tanto na Educação Básica quanto no Ensino Superior. Nesse sentido, é importante repensar tal conceituação e em como ela reverbera nas práticas pedagógicas e nas prescrições do currículo formal.

## **Relações entre Alfabetização Científica e metodologias alternativas**

O trabalho de Luz (2015) teve como objetivo investigar a articulação entre o currículo de Ciências da Natureza do estado de São Paulo e os temas das tecnologias (robô-

tica educacional) para a proposição de um programa de formação de professores com foco no ensino investigativo e no desenvolvimento da Alfabetização Científica. Objetivo principal foi compreender se a robótica educacional integrada ao currículo de Ciências da Natureza aplicada nos anos finais do ensino fundamental pode contribuir para o desenvolvimento da AC. A pesquisa teve abordagem qualitativa e investigou a integração das tecnologias digitais de informação e comunicação ao currículo por meio de uma pesquisa bibliográfica e documental, e uma pesquisa de campo com professores que trabalham com robótica aplicada ao ensino de Ciências em escolas pertencentes ao projeto Escola de Tempo Integral da rede pública de São Paulo.

Os principais resultados do estudo foram a construção de um conjunto que articula as áreas de aplicação da robótica com os eixos temáticos do currículo de Ciências e a construção de um programa de formação continuada para professores dos anos finais do ensino fundamental. A investigação concluiu que a robótica tem um grande potencial para o desenvolvimento da Alfabetização Científica, para o desenvolvimento da educação para a pesquisa, além do desenvolvimento de uma educação emancipatória na qual o indivíduo tenha consciência do seu papel mutável e da aplicação do mundo científico.

Os trabalhos que abordam essa categoria, embora em menor número, indicam que o uso de metodologias alternativas pode ser um poderoso aliado para o desenvolvimento de uma educação numa perspectiva de Alfabetização Científica. Entendemos que mais estudos nessa perspectiva se fazem necessários para que esses benefícios sejam mais e melhor avaliados.

Destarte, o mapeamento, sistematização e análise dos 19 estudos de pós-graduação permitiram o estabelecimento das principais tendências das pesquisas sobre formação de professores da área de Ciências da Natureza associadas à Alfabetização Científica. A análise do conteúdo dos trabalhos e a criação das respectivas categorias nos permitiram evidenciar que houve preocupação por parte dos pesquisadores em explorar quais as compreensões que docentes têm sobre o termo Alfabetização Científica e de que forma a mesma está (ou não) presente nos cursos de licenciatura. Outro aspecto observado foi que os estudos tenderam a investigar como cursos e programas educacionais podem contribuir para a formação continuada em AC. Em menor número, algumas investigações buscaram estabelecer relações entre o uso de estratégias didáticas diferenciadas e metodologias com a AC.

O panorama geral do levantamento aponta que os professores, em sua maioria, não conhecem ou têm interpretações equivocadas sobre a AC; que cursos e programas educacionais precisam ser melhor (re) avaliados para que efetivamente beneficiem o ensino de Ciências, além de sugerir que o uso de metodologias de ensino diversificadas podem ser importantes ferramentas para um processo de ensino-aprendizagem mais crítico e que contribua para o desenvolvimento da AC dos estudantes.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Acreditamos que analisar por meio do levantamento bibliográfico o que a literatura vem discutindo sobre um tema é muito pertinente, haja vista que promove reflexões sobre o tema discutido, além de proporcionar entendimento sobre o que a academia tem buscado sobre o nosso objeto. Dessa forma, o presente estudo cumpriu com os objetivos iniciais, uma vez que realizamos um levantamento bibliográfico utilizando teses e dissertações que tratavam da formação de professores em uma perspectiva de Alfabetização Científica.

Nessa pesquisa, constatamos que muitos estudantes de licenciaturas e até mesmos professores em exercício desconhecem o que é a Alfabetização Científica ou possuem compreensões equivocadas sobre o que o termo realmente significa, bem como não sabem como promover práticas educativas com foco no desenvolvimento dos alunos em uma perspectiva de AC. Entendemos e destacamos que essa realidade pode ser prejudicial para o ensino de Ciências comprometido com o desenvolvimento integral dos estudantes.

Constatamos também que cursos e programas podem se apresentar como importantes aliados para promover um entendimento sobre Alfabetização Científica àqueles professores que não tiveram formação com esse foco. No entanto, muitos desses cursos/programas nem sempre conseguem atingir o objetivo almejado por diferentes motivos. Assim sendo, entendemos que tais cursos/programas são de grande relevância, mas que devem sempre ser revisados para que realmente sejam efetivos e ressaltamos a necessidade de novas pesquisas que se proponham a investigar essa problemática.

Outro aspecto importante destacado foi que o uso de metodologias alternativas podem ser ferramenta útil para promover a Alfabetização Científica aos estudantes na perspectiva do ensino de Ciências comprometido com a formação para a cidadania. No entanto, como já destacado, muitos professores não receberam formação adequada para tal, refletindo diretamente no processo de ensino-aprendizagem que oferecem.

Por fim, entendemos que são necessários mais estudos que investiguem como se tem dado a formação de professores com foco em um ensino de Ciências comprometido com a Alfabetização Científica dos estudantes, uma vez que a análise dos trabalhos indicou que existem muitas lacunas que precisam ser superadas. Ademais, esperamos que a presente pesquisa possa contribuir para a literatura da área e que possa despertar o interesse por mais estudos na área.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, C. H. R. **Formação continuada de professores de ciências da natureza na rede estadual de são paulo: há espaço para a alfabetização científica?**. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática) – Centro de Ciências Agrárias. Universidade de São Carlos. Araras, São Paulo, p. 104. 2023.

ARAGÃO, S. B. C. **Alfabetização científica: concepções de futuros professores de química**. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências) – Institutos de Física, Química e Bio-

ciências. Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo. São Paulo, p. 177. 2014.

**ARAÚJO, L. C. M. "A gente precisava era de uma formação assim..." A alfabetização didático-científica do professor de ciências do ensino fundamental - anos iniciais mobilizada pela formação em grupo.** Tese (Doutorado em Educação em Ciências e Matemática) – Centro de Ciências Exatas e Tecnológicas. Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Cascavel, Paraná, p. 220. 2023.

**ASSUNÇÃO, T. V. A alfabetização científica dos alunos e a prática pedagógica do professor: possíveis aproximações.** Dissertação (Mestrado em Ensino das Ciências) – Universidade Federal Rural do Pernambuco. Recife, Pernambuco, p. 169. 2020.

**BARDIN, L.** (2011). **Análise de conteúdo.** São Paulo: Edições 70. 229p.

**CAMARGO, F. F. S. S. Desafios da alfabetização científica: uma proposta de formação continuada com professores dos anos iniciais do ensino fundamental.** Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Ciências) – Universidade Estadual de Goiás. 2023.

**CÂNDIDO, V. O enfoque cts na formação docente: contribuições de um processo formativo em uma escola pública.** Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências) – Instituto de Ciências Básicas e da Saúde. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, Rio Grande do Sul, p. 82. 2021.

**FONTOURA, H. A; PEREIRA, E. G. C; FIGUEIRA, S. T.** Formação de professores de ciências no brasil e alfabetização científica: desafios e perspectivas. **Uni-pluriversidad**, v. 20, n. 1, p. 104-126, 2020.

**LEITE, R. F. Dimensões da alfabetização científica na formação inicial de professores de química.** Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Ciências Exatas. Universidade Estadual de Maringá. Maringá, Paraná, p. 236. 2015.

**LIMA, A. M. D. L. A alfabetização científica de estudantes de licenciatura em ciências biológicas e sua influência na produção de materiais didáticos.** Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências) – Departamento de Bioquímica. Instituto de Ciências Básicas da Saúde. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, Rio Grande do Sul, p. 83. 2016.

**LOPES, W. Z. O ensino de ciências na perspectiva da alfabetização científica e tecnológica e formação de professores: diagnóstico, análise e proposta.** Dissertação (Mestrado em Educação e Ciências) – Centro de Ciências Naturais e Exatas. Universidade de Santa Maria. Santa Maria, São Paulo, p. 79. 2014.

**MATHEUS, I. F. Concepções de alfabetização científica reveladas por graduandos de um curso de pedagogia.** Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências) – Departamento Campus Liberdade. Universidade Cruzeiro do Sul. Acre, p. 120. 2019.

**MIRANDA, M. C. R. Alfabetização científica e tecnológica com professores do ensino fundamental.** Dissertação (Mestrado Profissional em Química) – Departamento de Química. Centro de Ciências Exatas e de Tecnologia. Universidade de São Carlos. São Carlos, São Paulo, p. 83. 2017.

MORIN, Edgar. Ensinar a viver: manifesto para mudar a educação. **Porto Alegre: Sulina**, p. 99-136, 2015.

MOROSINI, M. C; FERNANDES, C. M. B. Estado do Conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. **Educação por escrito**, Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 154-164, 2014.

NUNES, A. O; LEITE, R.F; DELLA JUSTINA, L. A; RODRIGUES, M.F. A alfabetização científica e tecnológica em cursos de licenciatura em ciências biológicas: uma investigação em instituições públicas brasileiras. **HOLOS**, Ano 39, v.1, e14351, 2023.

OLIVEIRA, A. C. D. **Alfabetização científica e tecnológica na formação inicial de professores de química**. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática) – Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, São Paulo, p. 120. 2019.

OLIVEIRA, C. A. **Alfabetização científica e formação de professores dos anos iniciais do ensino fundamental: investigando aproximações**. Dissertação (Mestrado em Ensino e História das Ciências e da Matemática) – universidade Federal do ABC. Santo André, São Paulo, p. 83. 2021.

PONTES, M. M; VASCONCELOS, F. V; BARROSO, M. C. Percepções docentes sobre o ensino de ciências da natureza com obras de literatura. **ACTIO**, Curitiba, v. 8, n. 2, p. 1-22, maio/ago. 2023.

RIBEIRO, L. A; CUSTÓDIO, J. F; LIMA, M. C. A. Discursos dos documentos da Licenciatura em Física em duas instituições públicas. **Revista de Ensino de Ciências e Matemática**, v. 15, n. 1, p. 1-25, 2024.

ROMANOWSKI, J.P; ENS, R.T. As pesquisas denominadas do tipo “Estado da Arte”. **Diálogos Educacionais**, v.6, n.6, p. 37 – 50, 2006.

SANTOS, E. C. A. **Alfabetização científica: um estudo na formação continuada de professores no programa ciência na escola no município de manaus**. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências) – Programa de Pós-graduação e Ensino de Ciências na Amazônia. Universidade do Estado do Amazonas. Manaus, Amazonas, p. 93. 2018.

SILVA, L. A. P. **Saberes populares e alfabetização científica e tecnológica: possibilidades e desafios para a formação continuada de professores de ciências da natureza**. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática) – Universidade Federal de São Carlos. São Paulo, p. 187. 2020.

SILVA, M. B; SASSERON, L. H. Alfabetização científica e domínios do conhecimento científico: proposições para uma perspectiva formativa comprometida com a transformação social. **Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências** (Belo Horizonte), [S.L.], v. 23, p. 1-20, 2021.

SILVA, V. G. C. **Concepções de professores dos anos iniciais sobre alfabetização e letramento científico**. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências) – Departamento Campus Liberdade. Universidade Cruzeiro do Sul. São Paulo. 2019.

SILVEIRA, I. S. **Formação de professores e alfabetização científica na educação de jovens, adultos e idosos.** Dissertação (Mestrado profissional em Docência em Educação em Ciências e Matemática) – Universidade Federal do Pará. Belém, Pará, p. 154. 2022.

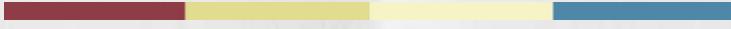
SKOLAUME, S. M. **A alfabetização científica na educação de jovens e adultos: uma possibilidade de formação continuada.** Dissertação (Mestrado em Ensino e História das Ciências e da Matemática) – Universidade Federal do ABC. Santo André, São Paulo, p. 147. 2020.

STROEYMEYTE, T. S. L. **Curriculum, tecnologias e alfabetização científica: uma análise da contribuição da robótica na formação de professores.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, p. 122. 2015.

SUART, R. C; MARCONDES, M. E. R. O processo de reflexão orientada na formação inicial de um licenciando de química visando o ensino por investigação e a promoção da alfabetização científica. **Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências** (Belo Horizonte), [S.L.], v. 20, n. 1, p. 1-28, 16 abr. 2018.

SUART, R. C; MARCONDES, M. E. R. O processo de reflexão orientada na formação inicial de um licenciando de química visando o ensino por investigação e a promoção da alfabetização científica. **Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências** (Belo Horizonte), [S.L.], v. 20, n. 1, p. 1-28, 16 abr. 2018.

VALLE, P. R. D; FERREIRA, J. L. Análise de conteúdo na perspectiva de Bardin: contribuições e limitações para a pesquisa qualitativa em educação. **Educação em Revista**, v. 41, p. e49377, 2025.



# A PESQUISA COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO NO ENSINO DE GEOGRAFIA: UMA REVISÃO DE LITERATURA

**Jemima Silvestre da Silva Crispim<sup>56</sup>**

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte

**Jean Mac Cole Tavares Santos<sup>57</sup>**

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte

**Maria Carmem Silva Batista<sup>58</sup>**

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte

## INTRODUÇÃO

O cenário da educação pública brasileira, instiga-nos, como pesquisadores da área do ensino, a compreender como a pesquisa científica ajuda na transformação da realidade ensinada na escola pública. E de que forma, nós professores, podemos nos tornar participes nas proposições pedagógicas e metodológicas que vislumbrem, não apenas os gargalos no ensino, como também desenvolvam propostas exitosas e viáveis em nível escolar. Para Silva, 2018:

A geografia escolar é central na formação de cidadãos capazes de compreender, entre outras coisas, o espaço geográfico a partir das múltiplas interações entre sociedade e natureza. Em nossa complexa sociedade, que constantemente amplia e veicula informações, somos desafiados a propor ou ressignificar as formas e métodos de ensinar e aprender.

---

56 Professora permanente na instituição de ensino: Escola Estadual Rui Barbosa (SEEC-RN). Email: [jemimasilvasilvestre@gmail.com](mailto:jemimasilvasilvestre@gmail.com)- ORCIDiD: <https://orcid.org/0000-0002-6513-2106>

57 Professor Pós-Doutor em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ/ CNPq). Doutor em Educação pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Coordenador do Programa de Pós- Graduação em Ensino - POSENSINO, Mestrado em Ensino, em associação UERN/UFERSA/IFRN. É líder do Grupo de Pesquisa Contexto e Educação (CNPq/UERN). ORCIDiD: <https://orcid.org/0000-0001-7800-8350>.

58 Professora Docente da Faculdade de Educação/UERN e do Programa de Pós-graduação em Ensino - POSENSINO/UERN. Auto <https://orcid.org/0000-0001-9660-8018>.

Corroboram com essa afirmação os escritos de Cavalcanti (1998, p. 11) quando afirma que é unânime entre os estudiosos do ensino da Geografia que “o papel dessa disciplina é o de prover bases e meios de desenvolvimento e ampliação da capacidade dos alunos de apreensão da realidade, do ponto de vista da espacialidade”, ou seja, da compreensão do papel do espaço nas práticas sociais e destas na configuração do espaço.

A prática docente não deve separar a escola do mundo, sendo necessário que o ensino considere a comunidade local como cenário relevante e os seus personagens como protagonistas das transformações socioespaciais, além de resgatar os saberes históricos. Nesse contexto, Pontuschka; Paganelli; Cacete (2007, p. 175-176) afirmam:

O estudo do meio, como método que pressupõe o diálogo, a formação de um trabalho coletivo e o professor como pesquisador de sua prática, de seu espaço, de sua história, da vida de sua gente, de seus alunos, *tem como meta criar o próprio currículo da escola*, estabelecendo vínculos com a vida de seu aluno e com a sua própria, como cidadão e como profissional.

Pesquisar, no âmbito escolar, apresenta-se como uma rica oportunidade de experienciar e analisar projetos de ensino, tecer conhecimentos pertencentes aos indivíduos em suas subjetividades. E, para além disso, fornecer subsídios para a troca de saberes coletivos e significativos entre grupos sociais diversos.

Entende-se, através dos estudos de Silva (2018, p. 36) que há uma potencialidade na educação geográfica:

As instituições escolares que conseguem vislumbrar bons resultados de aprendizagem, não apenas quantitativos (notas em avaliações), mas para além disso, oportunizam vivências em eventos acadêmicos, em feiras científicas e mudam a dinâmica do ensino meramente expositivo, trazendo o protagonismo discente como emblema da construção do saber escolar. Iniciando consigo o processo de letramento acadêmico e científico e ampliando a visão de mundo dos discentes.

Nessa perspectiva, vislumbra-se haver êxito no processo de ensino- aprendizagem utilizando-se a pesquisa com princípio educativo na escola pública. Assim, pretendendo-se realizar um estudo do tipo estado do conhecimento, de livros, teses e dissertações brasileiras que abordam a pesquisa como princípio educativo. Para tanto, serão analisados os aspectos mostrados no infográfico abaixo:

**Figura 01-** Roteiro utilizado na Revisão de Literatura

Fonte: Elaborado pela autora.

O percurso acima esboçado elucida que a pesquisa inicia pelo levantamento bibliográfico sobre o tema pesquisado, em seguida esses referenciais são lidos e analisados objetivando-se compreender as concepções teórico-metodológicas abordadas pelos diferentes autores, posteriormente refletimos e tecemos algumas considerações sobre as ênfases dos autores estudados e prospectamos pesquisas a serem desenvolvidas no decorrer dos estudos sobre o tema, já que não temos a pretensão de esgotar a discussão, muito menos de encerrá-la.

Não houve restrição de período inicial, buscando-se abranger toda a produção disponível até a data da coleta (junho de 2025). O levantamento bibliográfico consultou as principais bases de dados de teses e dissertações brasileiras, a saber: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), principal repositório nacional de teses e dissertações e o Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES: Plataforma da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

O objetivo é iniciar um processo contínuo de pensar os diferentes contextos nos quais a pesquisa como princípio educativo acontece. Os recortes temporais e espaciais são necessários por questões de viabilidade e restrições temporais e cognitivas da pesquisado-

ra. O processo de análise dos dados fornece uma ampliação das concepções teórico-metodológicas sobre a pesquisa como princípio educativo na Geografia no Brasil, contribuindo no processo de compreensão dessa área de estudos.

## **A PESQUISA COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO NO ENSINO DE GEOGRAFIA: UMA REVISÃO DE LITERATURA**

O campo de estudo do educar pela pesquisa encontra na obra de Pedro Demo, professor titular aposentado e Professor Emérito da Universidade de Brasília (UnB), inúmeras publicações sobre a temática, sendo uma das basilares para esse estudo a obra que tem por título “Pesquisa: Princípio científico e educativo”, apresentando um posicionamento reconstrutivista, expondo e afirmando que não existe produção totalmente nova de conhecimento, o que vem a ser construído como parte do que já existe disponível e, o que ocorre, é uma reelaboração. O autor também expõe que deve ocorrer uma prática educativa que concilie teoria e prática da pesquisa nos processos de formação educativa do indivíduo com o objetivo de ampliar o exercício da cidadania. Na obra acima citada o autor nos diz que:

Pesquisa como princípio científico e educativo faz parte de todo processo emancipatório, no qual se constrói o sujeito histórico autossuficiente, crítico e autocritico, participante e capaz de reagir contra a situação de objeto e de não cultivar o outro como objeto. Pesquisa como diálogo é processo cotidiano integrante do ritmo de vida, produto e motivo de interesses sociais em confronto, base da aprendizagem que não se restrinja a mera reprodução. Na acepção mais simples, pode significar conhecer, saber, informar-se para sobreviver, para enfrentar a vida de modo consciente (Demo, 2006. p. 42-43).

A visão do autor Pedro Demo (2006) sobre a pesquisa no ensino é na perspectiva da geração de uma autonomia dos sujeitos, do ensino com envolvimento na aprendizagem e não como decodificação. No quadro abaixo evidenciamos, através de um levantamento de algumas citações do autor em diferentes obras sobre o assunto, as principais concepções que ele constrói sobre a temática:

**Quadro 01- Concepções de Pedro Demo (2006 a 2011) sobre a pesquisa no processo de ensino**

<b>ENFOQUE</b>	<b>CITAÇÃO</b>	<b>SIGNIFICADO</b>	<b>REFERÊNCIA</b>
Pesquisa como atitude	[...] internalizada como atitude cotidiana.	A pesquisa deve ser incorporada ao cotidiano escolar, como prática permanente.	Demo, Pedro. Educar pela pesquisa. 15. ed. Campinas: Autores Associados, 2006.
Questionamento reconstrutivo	[...] aprender a pensar criticamente e a reconstruir o conhecimento.	O ensino deve formar sujeitos críticos por meio do questionamento e da reconstrução do saber.	Demo, Pedro. Educar pela pesquisa. 2006; Pesquisa como princípio educativo. 2011.

Articulação Ensino Pesquisa	Se a pesquisa é a razão do ensino...	Ensino e pesquisa se integram de forma dialética e indissociável.	Demo, Pedro. Educar pela pesquisa. 2006.
Pesquisa como emancipação	[...] princípio educativo, base de qualquer processo emancipatório.	A pesquisa emancipa o sujeito ao desenvolver autonomia e criticidade.	Demo, Pedro. Pesquisa como princípio educativo. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
Metodologia integral	[...] instruir a pesquisar em todos os momentos escolares.	A proposta exige um currículo orientado pela pesquisa, desde a prática até os conteúdos.	Demo, Pedro. Pesquisa como princípio educativo. 2011.

Fonte: Elaborado pela autora.

A concepção teórica do autor sobre pesquisa e ensino, encontradas no período de tempo exposto no quadro, traz algumas questões centrais, tais como: que a pesquisa deve ser integrada ao cotidiano do ensino, estimulando e instrumentalizando os estudantes a refletirem sobre o mundo. Outro ponto apontado pelo autor é a relação de integração entre ensino e pesquisa, em que haja um currículo orientado por metodologias emancipatórias.

Após a análise dos conceitos elencados pelo autor Pedro Demo, realizou-se um levantamento bibliográfico na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e no Catálogo de Teses & Dissertações da CAPES. O resultado quantitativo da busca por trabalhos com a temática está organizada no quadro abaixo:

**Quadro 2 – Levantamento bibliográfico de trabalhos com a temática “pesquisa como princípio educativo Geografia”**

REPOSITÓRIO	TERMO DE BUSCA	QUANTIDADE DE TRABALHOS
Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)	“pesquisa como princípio educativo Geografia”	475
Catálogo de Teses & Dissertações da CAPES	“pesquisa como princípio educativo Geografia”	37

Fonte: Dados obtidos nos repositórios BDTD e CAPES.

Para a análise qualitativa aprofundada, foram selecionados três trabalhos do Catálogo de Teses & Dissertações da CAPES, por apresentarem resumos detalhados e diretamente relacionados à questão central deste estudo. A escolha por trabalhos da CAPES deu-se pela facilidade de acesso aos dados completos e resumos, o que permitiu uma análise mais rica das abordagens teórico-metodológicas. Os trabalhos selecionados estão no quadro 03 exposto abaixo:

**Quadro 03 – Trabalhos do Catálogo de Teses & Dissertações da CAPES**

Títulos	Autoria	Instituição	Tipo/ano
A pesquisa como princípio científico e educativo no ensino de Geografia: um estudo de caso no Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Pernambuco	Josney Freitas Silva	Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)	Dissertação de Mestrado/2018
A pesquisa como princípio educativo na formação de professores de Geografia: um estudo a partir do curso de Licenciatura em Geografia da Universidade Federal do Rio Grande do Norte.	Ramofly Bicalho dos Santos	Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)	Dissertação de Mestrado/2019
O princípio educativo da pesquisa na formação inicial de professores de Geografia: o caso da Universidade Federal do Ceará.	Dostoevsky Ernesto de Melo Andrade	Universidade Federal do Ceará (UFC)	Dissertação de Mestrado/2020
Ensinar geografia pela pesquisa: possibilidades de construção do pensamento espacial pelos alunos.	Leovan Alves dos Santos	Universidade Federal de Goiás	Dissertação de Mestrado/2015

Fonte: Dados obtidos no Catálogo de teses e dissertações da CAPES.

Esses trabalhos foram analisados para compreendermos as abordagens teóricas e metodológicas predominantes, bem como as principais discussões e achados. Os resumos completos desses trabalhos foram utilizados como base para a análise. Esse estudo permitiu identificar abordagens importantes no campo da pesquisa como princípio educativo na Geografia. Esta seção detalha as metodologias de pesquisa empregadas, os referenciais teóricos mais citados e as principais temáticas abordadas pelos pesquisadores brasileiros.

As metodologias de pesquisa adotadas nas dissertações refletem a diversidade de abordagens para investigar a pesquisa como princípio educativo na Geografia. Observou-se uma predominância de estudos de caráter qualitativo, com destaque para o estudo de caso e a análise documental como metodologias frequentemente utilizadas para explorar fenômenos em seus contextos específicos. A escolha metodológica está alinhada com o objetivo de compreender processos pedagógicos, concepções de ensino e aprendizagem, e a formação de sujeitos, demandando uma compreensão aprofundada dos fenômenos em seus contextos específicos.

No que tange a metodologia de pesquisa utilizada nas dissertações temos as seguintes constatações:

**Quadro 4 – Metodologia de pesquisas identificadas na amostra**

PESQUISA QUANTITATIVA	ESTUDO DE CASO	ANALISE DOCUMENTAL	ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS
2	1	3	3

Fonte: Dados obtidos nos repositórios BDTD e CAPES\*.

A categorização das metodologias foi realizada com base nas informações disponíveis nos resumos dos trabalhos. É possível que os trabalhos utilizem mais de uma metodologia, e a contagem reflete a presença dessas abordagens no resumo. Os referenciais teóricos que embasam as dissertações são diversos refletindo a complexidade e a interdisciplinaridade do campo da pesquisa como princípio educativo na Geografia.

A pesquisa seguiu com a análise qualitativa dos trabalhos selecionados (quadro 03). O trabalho intitulado “A pesquisa como princípio científico e educativo no ensino de Geografia: um estudo de caso no Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Pernambuco”, faz uma abordagem teórica que entende a pesquisa não apenas como um fim em si mesma, mas como um meio para a formação integral do indivíduo. A ênfase no desenvolvimento da autonomia, pensamento crítico e capacidade de problematização remete diretamente aos pressupostos da pedagogia histórico-crítica, que busca a superação da dicotomia entre teoria e prática e a formação de sujeitos capazes de compreender e intervir na realidade.

A influência de autores como Demerval Saviani e Pedro Demo que defendem a pesquisa como um princípio educativo fundamental é evidente na proposta do estudo. A pesquisa é vista como um processo que permite ao aluno não apenas adquirir conhecimento, mas também produzi-lo, tornando-se um agente ativo em sua própria aprendizagem.

O trabalho escolheu uma metodologia tipo estudo de caso, que visou aprofundar a compreensão de como a pesquisa como princípio educativo se manifesta em um contexto específico. A metodologia qualitativa, com a utilização de entrevistas semiestruturadas e análise documental, permite capturar as nuances das percepções e práticas dos professores e alunos. As entrevistas oferecem acesso às experiências vividas e aos significados atribuídos pelos participantes, enquanto a análise documental fornece o arcabouço formal e as diretrizes institucionais. A análise dos dados, embora não detalhada no resumo, seria de caráter interpretativo, buscando construir uma narrativa rica e contextualizada sobre o fenômeno estudado. A ausência de métodos quantitativos reforça o foco na profundidade da compreensão em detrimento da generalização estatística.

O trabalho intitulado “A pesquisa como princípio educativo na formação de professores de Geografia: um estudo a partir do curso de Licenciatura em Geografia da Universidade Federal do Rio Grande do Norte” aprofunda a discussão sobre a pesquisa como princípio educativo no contexto da formação inicial de professores de Geografia. A base teórica do trabalho parece estar ancorada nas teorias de formação docente que valorizam a reflexão sobre a prática e a pesquisa como elementos centrais para o desenvolvimento profissional.

A ideia de “professor-pesquisador” é um conceito chave aqui, sugerindo que o futuro professor deve ser capaz de investigar sua própria prática, problematizar o ensino e buscar soluções para os desafios cotidianos da sala de aula. A práxis pedagógica, que integra teoria e prática de forma dialética, também se configura como um referencial importante, indicando que a pesquisa não é apenas uma atividade acadêmica, mas uma postura profissional que permeia todas as dimensões da docência.

Essa dissertação utilizou uma abordagem metodológica qualitativa, com entrevistas e análise documental. As entrevistas com docentes e discentes permitem investigar as concepções e vivências da pesquisa no currículo e nas práticas pedagógicas do curso de licenciatura. A análise documental dos projetos pedagógicos do curso é fundamental para compreender como a pesquisa é formalmente inserida e quais são as intenções institucionais. A combinação dessas técnicas permite uma triangulação de dados, enriquecendo a análise e oferecendo diferentes perspectivas sobre o fenômeno. A ausência de uma abordagem quantitativa indica o interesse em explorar a complexidade das relações e significados, em vez de quantificar a ocorrência de determinados fenômenos. A análise de conteúdo seria uma técnica adequada para interpretar os dados textuais e discursivos coletados.

O trabalho com título “O princípio educativo da pesquisa na formação inicial de professores de Geografia: o caso da Universidade Federal do Ceará”, reforça a importância da pesquisa como princípio educativo na formação inicial de professores de Geografia, com uma forte base teórica na indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Essa tríade, fundamental para a universidade pública brasileira, é vista como essencial para uma formação que prepare o futuro professor para atuar de forma crítica e transformadora na sociedade.

A discussão sobre a fragmentação curricular e a necessidade de maior articulação entre teoria e prática aponta para uma crítica às abordagens tradicionais de ensino, que separam o conhecimento da sua produção e aplicação. A influência de Paulo Freire, com sua pedagogia da autonomia e da problematização, é implícita na busca por uma formação que empodere o licenciando e o prepare para ser um agente de mudança. A valorização da vivência da pesquisa pelos licenciandos se alinha à ideia de aprendizagem experiencial, onde o fazer e o refletir se complementam.

A metodologia qualitativa é novamente a escolha predominante, com a análise documental e entrevistas como principais instrumentos. A análise dos projetos pedagógicos do curso permite verificar a formalização do princípio da pesquisa no currículo, enquanto as entrevistas com professores e coordenadores revelam as percepções e desafios na sua implementação. O estudo de caso da Universidade Federal do Ceará permite uma análise aprofundada de um contexto específico, gerando insights que podem ser relevantes para outras instituições. A abordagem qualitativa é crucial para desvendar as complexidades e os desafios da efetivação da pesquisa como princípio educativo, buscando compreender as nuances do processo e as resistências encontradas.

A pesquisa que tem por título “Ensinar geografia pela pesquisa: possibilidades de construção do pensamento espacial pelos alunos”, tem como objeto de investigação uma Sequência Didática (SD), em ensino de Geografia para o ensino fundamental, planejada, aplicada e avaliada por dois professores, com a finalidade de compreender de que forma o ensino de Geografia pela pesquisa pode colaborar para que o aluno possa conhecer suas práticas espaciais cotidianas. Metodologicamente foi baseada nos pressupostos da pesquisa-ação, com elementos da pesquisa etnográfica.

## **TENDÊNCIAS E ABORDAGENS DAS PESQUISAS SOBRE O TEMA: A PESQUISA COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO**

A análise das dissertações sobre a pesquisa como princípio educativo no ensino de Geografia revela um campo de pesquisa em desenvolvimento, com um interesse crescente na interseção entre a pesquisa, o ensino e a formação de professores. Embora a amostra analisada seja um recorte, ela oferece eixos norteadores importantes sobre as abordagens e também lacunas existentes.

Uma das principais tendências observadas é o foco na formação de professores, tanto em nível inicial quanto continuada. Os estudos buscam compreender como a pesquisa pode ser integrada ao currículo e às práticas pedagógicas para desenvolver a autonomia, o pensamento crítico e a capacidade investigativa dos futuros e atuais professores de Geografia. A ênfase na práxis pedagógica e na figura do professor-pesquisador é recorrente, indicando uma preocupação em superar a dicotomia entre teoria e prática na docência.

Outro foco importante é a aplicação da pesquisa como princípio educativo em diferentes níveis e contextos de ensino, como o ensino básico e o ensino superior. Os estudos de caso em escolas de aplicação e cursos de licenciatura demonstram a relevância de investigar a efetivação desse princípio em ambientes reais de aprendizagem. A discussão sobre a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão também emerge como um pilar teórico fundamental, especialmente em trabalhos que abordam a formação universitária. Alguns campos importantes desse conhecimento ainda podem ser abordados, por exemplo, a exploração de outras perspectivas teóricas que dialoguem com a pesquisa como princípio educativo na Geografia. Teorias sobre a construção social do conhecimento, a epistemologia da Geografia, ou abordagens mais recentes sobre a educação geográfica crítica podem enriquecer as análises.

## **CONCLUSÃO**

Este levantamento de dados sobre a pesquisa como princípio educativo na Geografia, com base em teses e dissertações, demonstra a relevância e a complexidade do tema. A análise quantitativa inicial revelou um volume considerável de trabalhos, enquanto a análise qualitativa aprofundada de uma amostra destacou a predominância de abordagens qualitativas, com foco em estudos de caso, análise documental e uma forte fundamentação em teorias da pedagogia crítica e da formação docente. A pesquisa é vista como um elemento central para o desenvolvimento da autonomia, do pensamento crítico e da capacidade investigativa de alunos e professores.

As lacunas identificadas apontam para a necessidade de maior diversificação metodológica, aprofundamento em referenciais teóricos e a avaliação do impacto efetivo da pesquisa como princípio educativo. As implicações para a pesquisa futura sugerem a exploração de estudos de intervenção, análises comparativas e a integração de tecnologias digitais para potencializar a pesquisa educativa na Geografia.

Em suma, a pesquisa como princípio educativo na Geografia é um campo importante para investigações futuras, com o potencial de contribuir significativamente para melhor a qualidade do ensino e para a formação de cidadãos mais críticos e engajados com a realidade socioespacial. A continuidade e o aprofundamento desses estudos são essenciais para consolidar a pesquisa como um pilar indissociável da educação geográfica no Brasil.

## **REFERENCIAS**

ANDRADE, D. E. de M. **O princípio educativo da pesquisa na formação inicial de professores de Geografia**: o caso da Universidade Federal do Ceará. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Ceará (UFC), 2020. Disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/detalhes?id=86755>.

DEMO, P. **Educar pela pesquisa**. 15. ed. Ed. São Paulo: Cortez, 2006, 218p.

DEMO, P. **Pesquisa como princípio educativo**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2011, 128p.

SANTOS, R. B. dos. **A pesquisa como princípio educativo na formação de professores de Geografia**: um estudo a partir do curso de Licenciatura em Geografia da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Rio Grande do Norte. (UFRN), 2019. Disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/detalhes?id=86754>

SANTOS, L. A. dos. **Ensinar Geografia pela Pesquisa**: possibilidades de construção do pensamento espacial pelos alunos. - 2015. XCV, 95 f.: il. Disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/detalhes?id=86753>

SILVA, J. F. **A pesquisa como princípio científico e educativo no ensino de Geografia**: um estudo de caso no Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Pernambuco. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), 2018. Disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/detalhes?id=86752>



# O ESTÁGIO NÃO OBRIGATÓRIO NA DEAD: POTENCIALIZANDO A FORMAÇÃO DO PEDAGOGO PARA ATUAÇÃO EM ESPAÇOS NÃO ESCOLARES

**Alexandre do Nascimento Braz**

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte

**Jade Nytácia Torres Pinto**

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte

**Maria das Graças de Oliveira Pereira**

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte

## INTRODUÇÃO

Este estudo propõe-se a investigar como o estágio não obrigatório na modalidade de Educação a Distância (EaD) pode configurar-se como um elemento positivo para a formação de pedagogos, promovendo uma preparação ampliada e diversificada para atuação em ambientes além do contexto escolar formal. Busca-se examinar, de forma específica, o impacto do estágio não obrigatório na qualificação dos pedagogos para contextos educacionais alternativos, abordando as vivências e competências adquiridas nesse percurso formativo. A análise ressalta como essa experiência contribui para a formação de um profissional adaptável e apto a responder às demandas de múltiplos espaços educacionais, ampliando, assim, seu campo de atuação. Entre os teóricos discutidos no trabalho, destacam-se Pereira, Moraes e Teruya (2017), Hack (2011), Clementino (2021), Pimenta e Lima (2006), Corrêa e Oliveira (2022) e Jorge (2021).

Quando mencionamos formação, temos em nosso particular a Educação a Distância (EaD), na qual Pereira, Moraes e Teruya (2017) destacam que é uma modalidade de educação em que o professor e aluno estão separados no tempo ou no espaço, mediados pelo uso de tecnologias da comunicação e informação - TIC, assim como a presença de um ambiente virtual de aprendizagem que agrupa diversos recursos textuais e visuais como voz e imagens.

Segundo os autores Pereira, Moraes e Teruya (2017), a democratização do acesso à educação é fundamental para promover cidadania e desenvolvimento, especialmente em contex-

tos econômicos mais desafiadores, recomendando a adoção de práticas educacionais mais flexíveis por meio das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) (*apud* Oliveira, 2021).

Esse modelo de educação tem se consolidado como uma ferramenta indispensável para expandir o acesso à educação e possibilitar uma formação mais ampla e inclusiva. No que tange a formação de pedagogos, essa modalidade permite que profissionais possam se qualificar e se atualizar sem as limitações impostas pela distância ou condições socioeconômicas desfavoráveis.

Ainda que não seja exigido para diplomação, o estágio não obrigatório oferece aos pedagogos a oportunidade de atuar em espaços não escolares, como ONGs, empresas e ambientes culturais, ampliando suas competências e áreas de atuação. Conforme estabelecido pela legislação, “o estágio poderá ser obrigatório ou não obrigatório, conforme determinação das diretrizes curriculares” (Brasil, 2008), sendo ambos importantes na formação de um profissional preparado para diversos contextos educacionais.

Para discutir um pouco sobre a temática que envolve o estágio não obrigatório e a EaD, desenvolvemos esse trabalho, que tem como metodologia uma pesquisa de abordagem qualitativa, do tipo de revisão bibliográfica que foi realizada a partir da busca de autores que discutissem os eixos principais desse artigo que se configuraram como educação à distância estágio não obrigatória, pois esses procedimentos realizamos a leitura e seleção de trechos teóricos que iriam compor este artigo acompanhado da nossa discussão crítica e reflexiva. Além disso, recorremos a expor comentários dos autores desse texto que atuaram juntamente a equipe pedagógica a expor suas próprias percepções em relação a experiência no estágio não obrigatório.

A respeito da revisão bibliográfica, podemos afirmar que permitirá compreender o cenário atual da Educação a Distância (EaD) e suas implicações na formação de pedagogos. Em seguida, abordamos o estágio não obrigatório em contexto não escolar frisando as nossas vivências como participantes nessa modalidade de estágio.

Dessa forma, esses procedimentos de pesquisa nos trazem um entendimento abrangente sobre a potencialidade do estágio não obrigatório na DEaD, destacando seu papel fundamental na formação de pedagogos preparados para atuar em diversos cenários educacionais. Assim, espera-se que os resultados contribuam para uma reflexão crítica acerca da importância do estágio não obrigatório na formação de futuros educadores.

Para abordarmos o estudo, formulamos a seguinte problemática de estudo: Como o estágio não obrigatório na modalidade de Educação a Distância (EaD) em licenciatura de Pedagogia pode potencializar a formação do pedagogo para atuar em espaços não escolares, ampliando suas oportunidades de inserção no mercado de trabalho?

Neste sentido, é essencial discutir como o estágio não obrigatório na EaD, em especial na Diretoria de Educação a Distância (DEaD) da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN) contribui para a formação de pedagogos ao permitir o desenvolvimento de competências e habilidades voltadas para a atuação em ambientes educacionais alternativos, fora do contexto escolar tradicional. Para isso:

Nessa abordagem, é interessante destacar que um dos principais benefícios de um modelo horizontal é a capacidade que emissores e receptores têm em conjunto para a construção colaborativa do conhecimento, por meio da reflexão ou da construção de conhecimentos (Anjos, 2013, p. 28).

Essa interação no ambiente virtual promove uma relação dinâmica entre teoria e prática, essencial para a formação dos pedagogos. Nesse contexto, a narrativa se torna uma representação significativa que o sujeito faz de sua vivência, podendo ser transformadora da própria realidade. Portanto, essa abordagem narrativa pode ser uma forma eficaz de superar a racionalidade tecnológica, ao mesmo tempo em que atribui competência comunicativa aos que buscam a EaD.

Assim, a utilização de ambientes de aprendizagem virtuais que promovam a colaboração e a troca de experiências é fundamental para a formação de pedagogos que possam atuar em diversos contextos educacionais formais e não formais. Além disso, torna-se relevante descrever as principais características das experiências do estágio não obrigatório em espaços não escolares, mostrando como essas vivências se destacam pela flexibilidade, permitindo que o aluno explore campos de atuação que estejam alinhados aos seus interesses e aspirações profissionais.

## A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA EaD e a DEaD

Segundo Hack (2011), podemos compreender EaD como uma modalidade propícia a realizar o processo de construção do conhecimento de forma crítica, criativa e contextualizada, em ocasiões onde o encontro presencial do educador e do educando não ocorre, promove-se, então, a comunicação educativa através de múltiplas tecnologias. Permitindo que os estudantes se beneficiem de uma educação independente e flexível, em que o aluno é o principal responsável pelo seu desenvolvimento.

A Educação a Distância é uma modalidade de educação que há algum tempo tem se popularizado e ganhando seu espaço considerável. Entretanto, precisou-se de passar por várias fases para termos a educação que temos hoje, uma geração que está moldada por elementos que são sustentados por mídias digitais, tendo todo o um planejamento didático e pedagógico.

Ao pensarmos na EaD, podemos perceber que existem uma infinidade de recursos tecnológicos, financeiros e pedagógicos que estão em sintonia com a organização dessa modalidade, ou seja, não é algo sem respaldo, pelo contrário é algo sério e regulamentado.

Assim, podemos mencionar que a EaD foi regulamentada no Brasil por meio dos Decretos 5.622/2005 e 6.303/2007, surgindo como uma forma para ampliar o acesso à educação, em especial para aqueles que por inúmeras razões não podem frequentar um ensino presencial. Através da evolução tecnológica, este formato se tornou uma alternativa, possibilitando que o processo de ensino-aprendizagem aconteça em qualquer lugar e a qualquer momento, desde que haja acesso aos recursos tecnológicos adequados.

No contexto da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), a Diretoria de

Educação a Distância (DEaD), foi criada pela Portaria N° 1896/2001-GR/UERN que tem como base seu objetivo assessorar os Departamentos Acadêmicos e as Pró-Reitorias de Ensino, Extensão e Pesquisa na elaboração, desenvolvimento e execução de cursos na modalidade à distância. Desse modo, a DEaD visa garantir que os cursos oferecidos mantenham seu alto padrão de qualidade, utilizando tecnologias inovadoras que proporcionem para seus discentes uma experiência de aprendizagem eficaz e que seja adaptada às necessidades dos estudantes.

Atualmente, a DEaD na UERN conta com 15 polos presenciais que funcionam como suporte para as atividades da EaD, oferecendo apoio logístico e tecnológico aos alunos. Esses pólos estão localizados em diversas cidades do estado, como Apodi, Assú, Caraúbas, Currais Novos, Grossos, Guamaré, João Câmara, Lajes, Luís Gomes, Marcelino Vieira Martins Natal, Parnamirim, Patu e São Gonçalo do Amarante, ampliando o alcance e a acessibilidade da educação superior.

Além disso, os cursos oferecidos pela DEaD são variados, incluindo licenciaturas em Educação do Campo, Letras Libras, Língua Portuguesa, Língua Inglesa, Música, Pedagogia, além de especializações como Mídias na Educação e Ensino de Música. Essa diversidade de cursos reflete a abrangência da EaD e sua capacidade de atender a diferentes perfis de estudantes.

Há assim, uma equipe pedagógica, administrativa, técnica, além de docentes e discentes que estão envolvidos nesse processo de ensino-aprendizagem, pensando na qualidade a ser oferecida de ensino-aprendizagem. Um aspecto fundamental da EaD é a sua flexibilidade que oferece aos alunos, permitindo que eles organizem seu próprio tempo de estudo de acordo com suas necessidades e disponibilidades. Destacada por Hack (2011) a autonomia deste modelo de educação a distância se baseia no pressuposto de que os estudantes serão capazes de gerenciar seu próprio aprendizado, utilizando os recursos no qual estão disponíveis para organizar seu tempo de forma adequada e pertinente.

A DEaD oferece suporte pedagógico contínuo por meio de ambientes virtuais de aprendizagem (AVA) e suporte didático e pedagógico, permitindo que os alunos desenvolvam habilidades de autogestão e autoconhecimento ao longo de sua formação.

Além disso, é importante destacar que a comunicação se torna um dos pilares da EaD. Clementino (2021) ressalta que, embora exista esse distanciamento físico característico da modalidade, humanizar as relações educacionais deve ser promovida por meio de uma comunicação afetiva, ou seja, que valorize nesses pequenos momentos a interação entre professores, alunos e tutores. Isso é possível graças ao uso intensivo de tecnologias de comunicação síncronas e assíncronas, como as videoconferências, fóruns de discussão e plataformas de aprendizado online.

A DEaD na UERN segue essa lógica ao utilizar estratégias pedagógicas que promovam a interação entre os estudantes e os profissionais envolvidos no curso, criando um ambiente colaborativo e dinâmico. Além de promover uma maior inclusão educacional, também contribui na formação de cidadãos críticos e capacitados para enfrentar os desafios contemporâneos do mercado de trabalho e da sociedade em si.

Dessa forma, a EaD, especialmente no contexto da DEaD da UERN, representa um modelo de ensino adaptativo às necessidades do século, onde a tecnologia e a inovação educacional caminham lado a lado para oferecer uma educação de qualidade, acessível e flexível a todos os alunos.

A respeito do Estágio Supervisionado Obrigatório é um componente essencial dos cursos de licenciatura, conforme estabelece a Resolução CNE/CP N° 2, de 1º de julho de 2015. No curso de Pedagogia, a Resolução CNE/CP N° 1, de 15 de maio de 2006, define, entre outros aspectos, a carga horária mínima exigida e os contextos em que os discentes devem desenvolver suas práticas.

Essa regulamentação garante que os futuros pedagogos tenham vivências práticas no ambiente escolar, complementando a formação teórica adquirida durante o curso e preparando-os para os desafios da atuação profissional. A Lei 11.788, de 25 de setembro de 2008, que regulamenta o estágio de estudantes, define em seu Artigo 1º o estágio como um “ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa à preparação para o trabalho produtivo de educandos que estejam frequentando o ensino regular em instituições de educação superior” (Brasil, 2008).

O estágio obrigatório é aquele cuja carga horária é requisito para a conclusão do curso e obtenção do diploma. Já o estágio não obrigatório é uma atividade opcional, que se soma à carga horária obrigatória e visa oferecer ao estudante experiências complementares de formação.

O estágio desempenha um papel estratégico na articulação entre teoria e prática, oferecendo aos estudantes de Pedagogia vivências concretas em múltiplos contextos educativos. Embora os ambientes escolares sejam fundamentais para essa formação, cresce o reconhecimento do valor pedagógico dos estágios realizados em espaços não escolares, pois possibilitam ao futuro pedagogo uma compreensão ampliada e diversificada da educação.

Esses contextos complementares fortalecem a formação integral do pedagogo, preparando-o para atuar em variados cenários e responder às demandas contemporâneas da educação. Ao vivenciar práticas educativas em ambientes diversos, o pedagogo desenvolve competências adaptativas e ampliadas, fundamentais para uma atuação profissional que conte com a multiplicidade de espaços e perspectivas educacionais.

## **COMENTÁRIOS A CERCA DE EXPERIÊNCIAS DOS ALUNOS DE PEDAGOGIA NA DIRETORIA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA (DEaD)**

Durante o percurso como estagiário não obrigatório na (DEaD) da UERN, pudemos visualizar um contexto que ultrapassa as atividades tradicionais de uma sala de aula, permitindo desenvolver competências além do que seria explorado em um estágio convencional. Nossa atuação na DEaD envolve-se um aspecto mais gestacional e administrativo, em que, ao contrário de um ambiente físico escolar, o pedagogo tem a oportunidade de

desempenhar funções que são fundamentais para o funcionamento geral da instituição.

Essas atividades incluem a supervisão de processos educacionais e o acompanhamento de outros profissionais, garantindo que os cursos ofertados pela DEaD funcionem de forma fluída e organizada. Sendo uma experiência enriquecedora, pois ampliou a visão sobre a atuação do pedagogo fora do ambiente de ensino presencial.

Assim, conforme Clementino (2021), a comunicação afetiva e as interações promovidas em ambientes online são essenciais para o sucesso da Educação a Distância. No caso em questão desenvolvemos, essa interação direcionada para garantir que os demais profissionais envolvidos na condução dos cursos da DEaD tivessem o suporte necessário para desempenhar suas atividades. Esta supervisão das atividades e o acompanhamento de processos educacionais, que também fazem parte das atribuições de um pedagogo.

Além disso, a natureza colaborativa do trabalho na DEaD amplia as capacidades de gestão e supervisão, habilidades que são igualmente importantes numa prática pedagógica, mas que acabam nem sempre sendo totalmente exploradas em uma formação convencional voltada quase exclusivamente para a sala de aula.

Como apontado por Pimenta e Lima (2006, p.12-13), futuros professores devem refletir criticamente sua prática é um diferencial que o estágio oferece, trazendo essa visão mais holística para o campo. Esse cenário, por sua vez, nos faz perceber a relevância de um estágio que foge ao convencional, permitindo que participasse ativamente do acompanhamento de processos, algo que, traz possibilidade de se prepararem para sua inserção profissional, aprimorando a forma que compreendem a complexidade da prática institucionalizada.

De tal modo, reconhecemos que a prática de estágio supervisionado é um componente essencial na formação do pedagogo, proporcionando experiências que fogem do contexto tradicional da sala de aula. Como destacado por Pimenta e Lima (2013, p. 27), o estágio não deve ser visto apenas como uma etapa de observação passiva, mas sim como um momento de ação reflexiva e transformação, que instrumentaliza o futuro professor para a práxis educacional. Por isso, esse aprendizado se torna ainda mais enriquecedor quando realizado em espaços não escolares, como a Diretoria de Educação a Distância (DEaD) da UERN, pois o cunho formativo parte do próprio estudante, onde como futuro pedagogo houve a oportunidade de desempenhar funções de supervisão e gestão, ampliando as competências profissionais.

Durante o momento de estágio não obrigatório na DEaD, foram realizadas atividades que fogem do âmbito pedagógico tradicional, sem desvincular do pedagógico. Acompanhamento de processos educacionais de outros profissionais no desenvolvimento de suas atividades e visualizando como ocorre funcionamento de cursos à distância, funções que são essenciais para o sucesso da modalidade.

De tal forma, compreendemos que as práticas administrativas e de gestão são parte integrante das atribuições do pedagogo, e conforme Corrêa e Oliveira (2022), a atuação do pedagogo em espaços não escolares é vital para o desenvolvimento social e educacional de

diversos públicos, visto que a educação não é um elemento limitante ao ambiente escolar formal.

Sendo as experiências na DEaD fundamentais, pois permitem vivenciar o papel do pedagogo como gestor e facilitador de processos educacionais em um ambiente que exige autonomia, organização e uma compreensão profunda das dinâmicas institucionais. Como aponta Libâneo (2013), o estágio em espaços não escolares proporciona de maneira sucinta articulação entre teoria e prática que enriquece a formação, preparando-o para atuar em contextos diversificados e em constante transformação.

Essa vivência evidencia a potencialidade da formação mediante o estágio como ferramenta de formação, não apenas no campo educacional, mas também no desenvolvimento de competências que são fundamentais para o exercício pleno da pedagogia em diferentes esferas sociais e institucionais. A atuação em ambientes não escolares, como a DEaD, expande as oportunidades de atuação do pedagogo, tornando-o um profissional mais completo, capaz de atuar em diferentes contextos e de contribuir para o avanço das políticas educacionais.

## **DESAFIOS DO ESTÁGIO NÃO OBRIGATÓRIO: EaD na DEaD**

Embora a Educação a Distância (EaD) se destaca por seus benefícios, como a democratização do conhecimento e a ampliação das possibilidades de aprendizagem, a realização de estágios em contextos não escolares dentro dessa modalidade apresenta desafios singulares. Conforme ressalta Hack (2011), essa abordagem requer uma articulação complexa entre teoria e prática, que envolve a mediação tecnológica e a criação de ambientes virtuais que favoreçam um aprendizado tanto prático quanto crítico.

A natureza remota do estágio na Diretoria de Educação a Distância (DEaD) demanda que os estudantes desenvolvam habilidades específicas para navegar e interagir efetivamente em plataformas digitais, assim enfrentando, a necessidade de adaptação. Esses desafios frisam a importância de um suporte adequado e de estratégias pedagógicas bem definidas para garantir que a experiência do estágio contribua de forma significativa para a formação integral dos futuros pedagogos.

O estágio não obrigatório no ensino a distância irá exigir que os estudantes superem as barreiras da distância física e aproveitem as tecnologias para criar espaços de prática reflexiva e colaborativa. Como articula Pimenta e Ghedin (2006, p. 6), o estágio é uma atividade teórica e prática, ou seja, permite ao estudante vivenciar a práxis educacional em ambientes diversificados, indo além do seu contexto, como processo pedagógico construtivo. Essa adaptação inicial do estudante ao adentrar nesse espaço é desafiadora ao mesmo tempo, totalmente construtiva pedagogicamente para sua formação.

Outro aspecto importante a se ressaltar nos desafios dos estágios é a necessidade de adaptação dos tutores e estagiários ao ambiente virtual de ensino, que muitas vezes requer habilidades distintas daquelas que encontramos no ensino presencial. Segundo Silva

e Arantes (2021), a comunicação dialógica é crucial para o sucesso das interações em EaD, sendo um destaque evidente o papel da comunicação afetiva no fortalecimento das relações pedagógicas, que consequentemente humaniza os processos de ensino a distância.

Segundo Jorge (2021) a capacidade de conseguir integrar essas ferramentas tecnológicas com metodologias ativas e reflexivas proporciona que o estágio transcend a simples aplicação de conteúdos, tornando-se uma vivência rica e transformadora para os licenciandos. Nesse sentido, o estágio nesta condição não se limita à aplicação de práticas educativas, mas também acaba se envolvendo involuntariamente na construção da identidade docente em um ambiente dinâmico e desafiador.

A importância da supervisão, constante, proporciona aos estagiários uma experiência formativa na prática que ajuda a superar as barreiras impostas pela falta de contato presencial. A autora Pimenta (2006) destaca como a tutoria, além de mediar o processo de ensino-aprendizagem, se torna inclusive uma facilitadora no desenvolvimento pessoal e profissional dos licenciandos.

Sendo assim, constitui-se experiências enriquecedoras, desde que os desafios sejam enfrentados com estratégias pedagógicas adequadas em conjunto com uma supervisão eficaz. Pois o estágio é algo formativo no fim das contas, a instituição deve assegurar que os estagiários tenham acesso a ferramentas que promovam a reflexão crítica e o desenvolvimento de habilidades que transcendam o ambiente escolar tradicional.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A análise do estágio não obrigatório na modalidade de Educação a Distância (EaD) evidencia sua importância significativa na formação de pedagogos, visto que promove uma preparação ampla e diversificada para a atuação em ambientes fora do contexto escolar tradicional. Além disso, o uso de tecnologias de telecomunicação e a flexibilização do aprendizado proporcionam aos estudantes uma experiência formativa enriquecedora, a qual se alinha às demandas do mercado de trabalho contemporâneo.

Em virtude disso, as vivências práticas, embora não obrigatórias, permitem que os futuros pedagogos desenvolvam competências e habilidades necessárias para atuar em espaços não escolares, como ONGs, empresas e instituições culturais. Consequentemente, essa diversificação das oportunidades de estágio contribui para a formação de profissionais mais bem preparados e adaptáveis, os quais são capazes de responder às exigências de um cenário educacional em constante transformação.

Adicionalmente, o modelo horizontal de ambiente virtual de aprendizagem fomenta a construção colaborativa do conhecimento, criando um espaço onde teoria e prática se entrelaçam de forma dinâmica.

Essa oportunidade de atuar na DEaD não só expandiu nossa formação como pedagogos, mas também nos ofereceu uma visão estratégica do papel que o pedagogo que pode desempenhar dentro de uma instituição de ensino a distância. O trabalho na

supervisão de atividades e no apoio a outros profissionais demonstrou a importância de funções administrativas para a gestão educacional e para o sucesso da modalidade a distância. Essa experiência nos permitiu desenvolver uma nova compreensão sobre o papel do pedagogo, não apenas como educador, mas também como gestor, facilitador e supervisor de processos educacionais.

Dessa forma, essa interação não apenas enriquece a formação dos alunos, mas também potencializa a troca de experiências e saberes, o que é fundamental para uma educação que se deseja democrática e inclusiva. Por fim, é fundamental discutirmos que as abordagens metodológicas adotadas, como a revisão bibliográfica e a análise de estudos de caso, oferecem uma compreensão abrangente sobre as práticas de estágio não obrigatório e suas implicações na formação dos pedagogos.

O estágio não obrigatório, está longe de ser apenas uma atividade complementar, emerge como um diferencial na formação do pedagogo. Ele amplia as fronteiras da educação, como também insere o futuro profissional em cenários que demandam inovação, liderança e um entendimento aprofundado das dinâmicas institucionais e tecnológicas. Nesse sentido, este modelo de formação deve ser incentivado, pois fortalece o papel do pedagogo como um profissional versátil e preparado para contribuir ativamente com a transformação educacional e social em diversas esferas.

Portanto, espera-se que os resultados deste estudo incentivem uma reflexão crítica sobre a importância dessa modalidade de estágio, contribuindo, assim, para a construção de um modelo educacional que valorize a diversidade de experiências e a inclusão, preparando educadores comprometidos com a transformação social e com a promoção de uma educação de qualidade para todos.

## REFERÊNCIAS

- ARAUJO, L. C.; BRAGA, S. A.; VENANCIO, B. **Estudantes de Pedagogia em estágio não obrigatório: reflexões para a formação docente.** Linhas Críticas, Brasília , v. 28, e44357, jan. 2022 . Disponível em [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1981-04312022000100138&lng=pt&nrm=iso](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-04312022000100138&lng=pt&nrm=iso). Acessado em: 20 out. 2024.
- CLEMENTINO, A; SOUZA, C.C. M.; HITO, S. C. **A Comunicação Afetiva na Humanização de Cursos a Distância.** In: JORGE, Welington Junior (org.). Educação a Distância: Fundamentos, Práticas e Metodologias. Maringá: Uniedusul Editora, 2021. Cap.1,p.7-15. Disponível em: [E-BOOK-EDUCACAO-A-DISTANCIA-FUNDAMENTOS-PRATICAS-E-METODOLOGIAS.pdf](http://www.uniedusul.edu.br/pt/area-de-estudos/area-de-estudos-em-educacao-a-distancia/area-de-estudos-em-educacao-a-distancia-fundamentos-praticas-e-metodologias.pdf). Acesso em: 20 Out. 2024
- CORRÊA A. M. R.; OLIVEIRA L. C. C. . **Estágio Supervisionado em ambientes não escolares: Experiências formativas em uma Organização Não Governamental de Bragança (PA).** Cadernos de Estágio, [S. l.], v. 4, n. 1, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/cadernosestagio/article/view/27824>. Acesso em: 17 Out. 2024.
- BRASIL. Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008. **Dispõe sobre o estágio de estudantes e dá outras providências.** Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/l11788.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11788.htm). Acesso em: 30 Set. 2024

HACK, J. R. **Introdução à educação a distância**. Florianópolis : LLV/CCE/UFSC, 2011. Disponível em: [hack.prof.ufsc.br/wp-content/uploads/2011/04/IntroEaD\\_WEB.pdf](http://hack.prof.ufsc.br/wp-content/uploads/2011/04/IntroEaD_WEB.pdf). Acesso em: 20 Out. 2024

KUHN, A. P.; MACIEL, C. **O estágio curricular no contexto da EaD: a relação entre teoria e prática na formação do pedagogo**. *e-Curriculum*, v. 18, n. 2, p. 761-784, abr./jun. 2020. Epub 15-out. 2020. Dossiê Temático 2020: Web Currículo: Educação e humanismo. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/48047>. Acesso em: 26 set. 2024

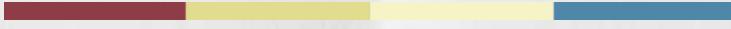
LIBÂNEO, J. C. **Didática**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L.; . **ESTÁGIO E DOCÊNCIA: DIFERENTES CONCEPÇÕES**. Poésis Pedagógica, Catalão, v. 3, n. 3 e 4, p. 5-24, 2006. Disponível em: <https://periodicos.ufcat.edu.br/index.php/poiesis/article/view/10542>. Acesso em: 20 Out. 2024.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Diferentes concepções do estágio obrigatório**. In: GURI-DI, Verônica Marcela; PIOKER-HARA, Fabiana Curtopassi (Orgs.). Experiências de ensino nos estágios obrigatórios: uma parceria entre a universidade e a escola. Campinas: Alínea, 2013. p. 17-38. Disponível em: <http://www.producao.usp.br/handle/BDPI/44672>. Acesso em 20 Out. 2024

OLIVEIRA, A. M. M. **A importância da educação à distância na formação do profissional de pedagogia**. Revista Ponto de Vista, [S. l.], v. 10, n. 1, p. 01-19, 2021. DOI: 10.47328/rpv.v10i1.11803. Disponível em: <https://periodicos.ufv.br/RPV/article/view/11803>. Acesso em: 26 set. 2024.

SILVA, M. R. P., ARANTES, P. B. **Ensino a Distância e o Ensino Remoto Emergencial: Uso da Tecnologia no Processo de Avaliação dos Alunos**. In W. J. Jorge (Org.), Educação a Distância: Fundamentos, Práticas e Metodologias. Uniedusul Editora. 2021 (pp. 107-116). Disponível em: [E-BOOK-EDUCACAO-A-DISTANCIA-FUNDAMENTOS-PRATICAS-E-METODOLOGIAS.pdf](http://E-BOOK-EDUCACAO-A-DISTANCIA-FUNDAMENTOS-PRATICAS-E-METODOLOGIAS.pdf). Acesso em: 20 Out. 2024.



# NARRATIVAS VIVAS: FANTOCHES, TEATRO DE SOMBRA E A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

**Áquila Gomes de Souza**

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte

**Lara Marques de Oliveira**

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte

## INTRODUÇÃO

O presente artigo tem como objetivo principal explorar a importância da ludicidade nas aulas da Ed. Básica voltadas ao contexto da Educação de Jovens e Adultos (EJA), destacando como é possível transformar a trajetória educacional e social dos alunos. O artigo propõe a implementação de um projeto pedagógico que utiliza fantoches e teatro de sombras como estratégias para estimular o interesse acadêmico, contrariando a visão tradicional de que essas atividades são exclusivas para crianças. Assim, é possível considerar que tais metodologias podem ser adaptadas para o público da EJA, oferecendo uma forma lúdica e interativa de engajamento com a literatura.

É cabível mencionar que a Educação de Jovens e Adultos (EJA) desempenha um papel crucial na inclusão social e educacional de indivíduos que, por diversos motivos, não puderam completar seus estudos na idade regular. Com isso, a falta de continuidade nos estudos, muitas vezes, está associada a barreiras socioeconômicas, culturais e pessoais que afetam a autoestima e o desenvolvimento de habilidades básicas escolares. Nesse contexto, o desafio dos educadores é criar estratégias que despertem o interesse dos alunos, respeitando suas experiências de vida e reconhecendo o valor de suas trajetórias.

O uso de metodologias criativas, como a contação de histórias e o teatro, torna-se uma abordagem valiosa, especialmente quando se considera que muitos alunos possuem uma relação fragilizada com o aprendizado formal. O uso de fantoches e teatro de sombras, por exemplo, oferece uma forma diferenciada de engajamento que pode tornar a aprendizagem mais atrativa e significativa, resgatando o prazer pela educação de forma acessível e inclusiva (Bichara, 2023).

Com isso, ao pretender tratar dessas questões que permeiam a EJA, este artigo ado-

ta uma abordagem qualitativa e descritiva, fundamentada na experiência pedagógica da autora em turmas da Educação de Jovens e Adultos. A metodologia envolve a observação direta da realidade vivida em sala de aula, pautada nas reflexões sobre práticas pedagógicas e a análise de interações dos alunos com os materiais literários propostos. A pesquisa é embasada em uma revisão bibliográfica sobre a importância da ludicidade na formação de jovens e adultos, bem como no uso de metodologias ativas, como o teatro e a contação de histórias, no processo de ensino-aprendizagem.

A revisão bibliográfica abrange três eixos principais: o papel da EJA no contexto escolar e o uso de metodologias lúdicas como teatro e fantoches no ensino-aprendizagem. Para tanto, a metodologia adotada é a qualitativa, pois o processo e seu significado são os focos principais de abordagem. É indispensável a interpretação dos dados pelo pesquisador com vistas a uma compreensão do fenômeno de análise.

Além disso, este estudo é bibliográfico, pois os textos são tratados como fontes do tema a ser trabalhado (Severino, 2007), partindo de pesquisas em livros, teses, ensaios e artigos no intuito do tratamento analítico dado ao objeto de pesquisa. E, por fim, caracteriza-se também como um estudo descritivo, no qual as discussões são orientadas para o fim de estabelecer relações com o papel da ludicidade na sala de aula.

Cabe ressaltar que a EJA é mais do que uma modalidade educacional alternativa; representa um espaço de integração social, pautada no direito à educação e a um futuro para os sujeitos inseridos naquele contexto. A literatura mostra que a EJA contribui significativamente para a formação do professor, que precisa adaptar suas metodologias para lidar com um público diverso, com necessidades distintas das crianças e adolescentes do ensino regular. Portanto, essas atividades permitem que os alunos expressem suas vivências e perspectivas.

## **A EJA E SUA RELAÇÃO COM O ENSINO-APRENDIZADO NO CONTEXTO BRASILEIRO**

O Ensino de Jovens e Adultos (EJA) é uma modalidade educacional fundamental no Brasil, destinada a resgatar a escolarização de pessoas que, por diversos motivos, não puderam completar seus estudos na idade regular. De acordo com o artigo 37 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB - Lei nº 9.394, de 1996), modificada pela Lei nº 13.632, de 2018:

A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos nos ensinos fundamental e médio na idade própria e constituirá instrumento para a educação e a aprendizagem ao longo da vida (Brasil, 1996).

A LDB evidencia um fator primordial a ser analisado na modalidade supracitada: a questão dos indivíduos que enfrentam os diversos desafios para ingressarem no ambiente escolar, ou ainda, para permanecerem com acesso pleno aos estudos na idade adequada à série e em condições propícias. Assim, visando melhorar esse quadro desigual de acesso

ao ensino formal, a modalidade de Educação de Jovens e Adultos surgiu no Brasil.

Cabe ressaltar também que, para além de sua função de inclusão educacional, a EJA desempenha um papel formativo significativo também para os professores, que enfrentam desafios distintos dos encontrados no ensino regular. Gadotti (2000, p. 6), ao tratar de alguns desafios a respeito da educação na conjuntura contemporânea, pontua que:

Neste começo de um novo milênio, a educação apresenta-se numa dupla encruzilhada: de um lado, o desempenho do sistema escolar não tem dado conta da universalização da educação básica de qualidade; de outro, as novas matrizes teóricas não apresentam ainda a consistência global necessária para indicar caminhos realmente seguros numa época de profundas e rápidas transformações.

Aparece, então, um dilema central da educação contemporânea, que se reflete diretamente no contexto do Ensino de Jovens e Adultos (EJA). Ao apontar que o sistema escolar tem enfrentado dificuldades em garantir uma educação básica universal e de qualidade, Gadotti (2000) dialoga com a realidade de muitos dos alunos que recorrem a EJA. Estes estudantes, por não terem tido acesso à educação regular em sua juventude, são vítimas de um sistema que historicamente falhou em proporcionar oportunidades igualitárias.

Dessa forma, cabe ressaltar, conforme pontua Leite (2013, p. 24), que a EJA “é direcionada, basicamente, para atender as demandas que se constituem como subprodutos de uma escola excludente, marcada pelo fracasso de milhões de brasileiros”. Nessa situação, almeja-se resgatar indivíduos que foram excluídos do sistema educacional formal e necessitam, por motivações profissionais ou pessoais, reintegrar-se novamente para obter uma qualificação formal.

Nesse cenário, surgem algumas dificuldades nessa inserção, tanto pela falta de recursos como pelo contexto desafiador que envolve os alunos. Dentre os desafios, pode-se perceber a diversidade dos discentes, que podem ter idades muito variadas e histórias de vida complexas, que necessitam de uma flexibilidade maior na atuação pedagógica. Assim, a EJA não é apenas um espaço de aprendizagem formal, mas também um lugar de reconstrução de identidades.

Para tanto, pode-se mencionar também a baixa autoestima dos estudantes, que muitas vezes carregam consigo experiências negativas com a educação formal. Muitos deles foram afastados da escola por situações de vulnerabilidade social, trabalho infantil, ou responsabilidades familiares precoces, o que gera uma relação fragilizada com o ambiente escolar. Cabe pontuar que:

Essa inclusão do jovem e do adulto, precisa ser uma inclusão com uma nova qualidade. Não é a qualidade da escola que eles não frequentaram quando eram crianças. Não se trata de uma qualidade formal, mas de construir uma qualidade social e política. É uma nova escola. É preciso esforço, lucidez e força para construí-la. Será preciso muito diálogo, respeito e competência também (Gadotti, 2008, p. 27-28).

Nesse sentido, aparece a necessidade de uma “nova escola” no contexto da EJA. Nela, a qualidade da educação oferecida aos jovens e adultos deve ir além da dimensão formal,

abrangendo aspectos sociais e políticos. Isso significa que a inclusão não pode apenas reproduzir o modelo tradicional de ensino que falhou em atender a esses alunos no passado. A escola para jovens e adultos precisa ser um espaço de diálogo, respeito e empoderamento. Por sua vez, o aprendizado é conectado às realidades sociais e históricas dos alunos.

Dessa forma, a utilização de metodologias ativas, como projetos interdisciplinares, rodas de conversa, debates e oficinas práticas, são bastante eficientes, pois permitem que os alunos sejam protagonistas do seu aprendizado. Com isso, uma das abordagens inovadoras mais eficazes é a inserção de atividades lúdicas, como contação de histórias, jogos educativos, e a utilização de recursos audiovisuais que facilitam a compreensão dos conteúdos.

Assim, ações pedagógicas como histórias que refletem as realidades vividas pelo alunado, por exemplo, fortalece a identificação e o envolvimento emocional, elementos que potencializam o processo de aprendizagem. Além disso, a introdução de debates sobre temas sociais e culturais atuais possibilita uma ponte entre o conteúdo escolar e o mundo real, reforçando a relevância do aprendizado para a vida dos alunos.

Essas ações criam um ambiente de aprendizagem mais dinâmico, pois o aluno não apenas recebe o conhecimento, mas contribuiativamente para a construção do saber. Arroyo (2001, p. 15) defende que “a EJA enfatize uma visão totalizante do jovem e adulto como ser humano, com direito a se formar como ser pleno, social, cultural, cognitivo, ético, estético, de memória”. Isso não só facilita o aprendizado, mas também fortalece os laços entre alunos e professores, criando um espaço de apoio mútuo que é importante para a dinâmica de ensino-aprendizado nesta modalidade em questão.

Apesar dos inúmeros desafios estruturais encontrados na realidade brasileira diante da EJA, cabe ressaltar que a experiência de lecionar para jovens e adultos proporciona um impacto profundo tanto na escola, como na sociedade como um todo. Portanto, é fundamental que a EJA se torne um espaço de empoderamento social. Investimentos em infraestrutura e capacitação são essenciais para garantir que todos os alunos tenham acesso a uma educação de qualidade.

### A IMPORTÂNCIA DAS PRÁTICAS LÚDICAS NA EDUCAÇÃO DA EJA

A proposta de práticas lúdicas na EJA responde a uma demanda subjetiva dos alunos: o desejo de aprender de maneira significativa, prazerosa e respeitosa com sua trajetória. O aluno adulto não pode ser tratado como uma criança cuja história de vida apenas está começando. É um sujeito muitas vezes marcado por experiências de exclusão, que precisa ser acolhido e estimulado para que reconquiste seu direito de falar, de aprender e de se ver como parte integrante do mundo social.

A ludicidade, quando presente em sala de aula, contribui para a valorização das experiências de vida dos estudantes, além de permitir que eles se expressem de formas diversas, rompendo com os modelos tradicionais que, por vezes, reforçam a passividade e o distanciamento. Ao criar momentos em que os alunos possam dramatizar situações, cons-

truir objetos, contar histórias e interagir por meio de jogos e atividades simbólicas, abre-se espaço para o resgate da autoestima e para o fortalecimento de sua identidade enquanto sujeitos do processo educativo.

Neste contexto de impregnação do conhecimento, cabe à escola: amar o conhecimento como espaço de realização humana, de alegria e de contentamento cultural; se lecionar e rever criticamente a informação; formular hipóteses; ser criativa e inventiva (inovar); ser provocadora de mensagens e não pura receptora; produzir, construir e reconstruir conhecimento elaborado. E mais: numa perspectiva emancipadora da educação, a escola tem que fazer tudo isso em favor dos excluídos, não discriminando o pobre. Ela não pode distribuir poder, mas pode construir e reconstruir conhecimentos, saber, que é poder. Numa perspectiva emancipadora da educação, a tecnologia contribui muito pouco para a emancipação dos excluídos se não for associada ao exercício da cidadania (Gadotti, 2000, p. 8).

A escola deve ir além da simples transmissão de conhecimento; ela deve ser um espaço de criação, crítica e inovação. Assim, os alunos também não são vistos apenas receptores passivos, mas protagonistas na construção de suas trajetórias. Nesse sentido, as práticas lúdicas atuam como estratégias pedagógicas potentes, pois mobilizam os saberes prévios, despertam o interesse e favorecem a autonomia dos sujeitos. Ao articular emoção, imaginação e conhecimento, a ludicidade possibilita que o processo educativo seja vivido de forma mais significativa, contribuindo para que os estudantes da EJA se reconheçam como produtores de cultura e agentes de transformação social.

No contexto da EJA, a criação e reflexão funcionam como potentes ferramentas de inclusão social. Para muitos alunos, o acesso ao mundo escolar representa a oportunidade de ampliar suas possibilidades profissionais e também abre portas para a participação cidadã, permitindo que os alunos se envolvam em discussões sobre temas sociais e políticos e que compreendam os seus direitos e deveres.

Esse empoderamento é visível quando os alunos começam a se expressar com mais clareza e confiança, seja em debates em sala de aula ou em situações do dia a dia, como compreender um contrato de trabalho, interpretar uma notícia ou redigir um documento. A prática cidadã ajuda a solidificar suas vozes, possibilitando-lhes articular suas opiniões e contar suas próprias histórias. Essa habilidade é crucial para romper com a invisibilidade social que muitas vezes acompanha aqueles que não tiveram acesso à educação formal. Freire (1987, p. 51-52) mostra que:

Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão. Mas, se dizer a palavra verdadeira, que é trabalho, que é práxis, é transformar o mundo, dizer a palavra não é privilégio de alguns homens, mas direito de todos os homens. Precisamente por isto, ninguém pode dizer a palavra verdadeira sozinho, ou dizê-la para os outros, num ato de prescrição, com o qual rouba a palavra aos demais. O diálogo é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu. Esta é a razão por que não é possível o diálogo entre os que querem a pronúncia do mundo e os que não a querem; entre os que negam aos demais o direito de dizer a palavra e os que se acham negados deste direito. É preciso primeiro que, os que assim se encontram negados no direito primordial de dizer a palavra, reconquistem esse direito, proibindo que este assalto desumanizante continue.

Quando os alunos resgatam o direito de dizer a palavra, conforme propõe Freire, eles rompem com o ciclo de invisibilidade social e se tornam agentes capazes de influenciar e transformar o mundo ao seu redor. Nesse sentido, é preciso que os alunos reivindiquem seu espaço no diálogo social, político e cultural, ocupando, enfim, a posição de sujeitos ativos em suas comunidades.

No entanto, esse processo de retomada da palavra e de reconstrução de si mesmo requer tempo, sensibilidade e um ambiente educativo acolhedor. É necessário reconhecer que muitos estudantes da EJA carregam consigo experiências marcadas pela exclusão e pela frustração escolar, o que pode gerar insegurança, medo de errar e resistência inicial à participação. Cabe ao educador, portanto, criar oportunidades para que esses sujeitos se expressem sem medo do julgamento, permitindo que sua voz ganhe força e legitimidade no espaço escolar.

O aluno adulto não pode ser tratado como uma criança cuja história de vida apenas está começando. Ele quer ver a aplicação imediata do que está aprendendo. Ao mesmo tempo, apresenta-se temeroso, sente-se ameaçado, precisa ser estimulado, criar autoestima, pois a sua condição de analfabeto lhe traz tensão, angústia, complexo de inferioridade. Muitas vezes tem vergonha de falar de si, de sua moradia, de sua experiência frustrada da infância, principalmente em relação à escola. É preciso que tudo isso seja verbalizado e analisado. O primeiro direito do alfabetizando é o direito de se expressar, diante de um mundo que sempre o silenciou (Gadotti, 2008, p. 59).

Gadotti (2008, p. 59) ressalta a importância de reconhecer o aluno adulto como um ser pleno, com experiências e histórias de vida que merecem ser ouvidas e valorizadas. Na EJA, essa valorização se concretiza por meio de práticas pedagógicas que priorizem as formas de expressão e de construção de identidade. É preciso fortalecer a autoestima e criar oportunidades para que os alunos exerçam sua cidadania de forma plena. Ao valorizar as histórias e experiências dos alunos, a EJA cumpre seu papel de inclusão e resgate da dignidade humana.

## **A PROPOSTA DE APLICAÇÃO DO PROJETO**

Nesta seção, apresentaremos uma proposta de projeto que utiliza fantoches e teatro de sombras como ferramentas pedagógicas para a educação na EJA, focando em histórias da própria comunidade e em narrativas de autores que possuem histórias de vida emblemáticas. Essa abordagem contribui para o desenvolvimento das habilidades escolares, mas também valoriza o conhecimento prévio dos alunos, promove a construção de repertórios culturais significativos, a identificação e o pertencimento.

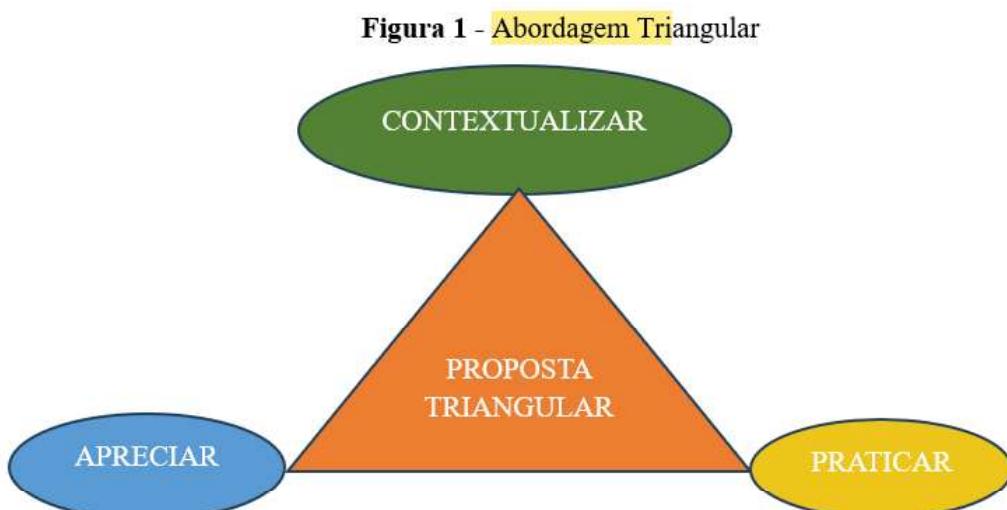
Como forma de contextualização dessa proposta, adota-se a “Abordagem Triangular” proposta por Ana Mae Barbosa. Nessa perspectiva, a arte surge como estratégia para o ensino de forma mais contextualizada e eficaz. Dessa forma, possibilita que discentes e docentes partilhem dessa atividade de forma lúdica e contextualizada. Machado (2017, p. 340), ao tratar dessa abordagem, considera que:

A produção artística significativa de aprendizes depende de um exercício crítico e estético no contato com obras de arte produzidas ao longo da História da humanidade, cuja compreensão depende por sua vez dos contextos significativos em que foram criadas. Então a experiência de aprender Arte se faz na confluência desses três eixos de aproximação e ação investigativa.

A produção artística significativa dos aprendizes está intrinsecamente associada a um processo que envolve tanto a crítica quanto a sensibilidade estética, ambas desenvolvidas por meio do contato com obras de arte criadas ao longo da história. Para que essa produção ocorra de forma enriquecedora, é necessário que os alunos compreendam os contextos históricos e culturais em que essas obras foram criadas, pois isso proporciona uma base sólida para a interpretação e a criação artística (Machado, 2017).

Nesse sentido, o aprendizado em Arte acontece na intersecção de três eixos fundamentais: apreciação, contextualização e prática investigativa, que, juntos, estimulam o desenvolvimento crítico e criativo do aprendiz, ampliando sua capacidade de dialogar com o universo artístico de maneira consciente e inovadora. A proposta pode ser ilustrada de forma sintética através da imagem abaixo:

**Figura 1 - Abordagem Triangular**



Fonte: Barbosa (2010).

A “Abordagem Triangular”, como sugerido por Barbosa (2010), parte do princípio de que o aluno é um ser dialógico, em constante interação com a manifestação artística. Essa abordagem propõe uma relação baseada em três eixos: apreciação, contextualização e prática, visando a interação com a obra de arte. Embora não siga um roteiro rígido, a fase de “contextualização” pode ser associada ao contato mais amplo do aluno com a produção artística, permitindo estabelecer relações significativas entre a arte e os conhecimentos necessários para compreendê-la de forma intertextual.

Na etapa de “apreciação”, as interações do indivíduo com as obras ampliam as possibilidades de interpretação, mobilizando seus conhecimentos para um entendimento mais profundo. Por fim, a fase da “prática”, ou produção, envolve a criação artística, na qual o in-

divíduo assume o papel de autor, estimulando seus conhecimentos linguísticos e artísticos e favorecendo novas invenções criativas.

O projeto proposto utiliza fantoches e teatro de sombras como ferramentas pedagógicas, centrando-se nas histórias da própria comunidade dos alunos e/ou em narrativas de autores com histórias de vida emblemáticas. O objetivo é conectar a prática pedagógica às vivências e experiências dos alunos, promovendo um aprendizado significativo que valoriza seu conhecimento prévio e fortalece sua identidade cultural.

Ao utilizar essas ferramentas lúdicas, os professores podem facilitar a expressão oral, a leitura e a escrita, ao mesmo tempo em que desenvolvem um ambiente de aprendizado acolhedor e colaborativo. Isso permite que os alunos se sintam representados e valorizados, o que é fundamental para a construção de um espaço de aprendizagem no qual todos se sintam seguros para compartilhar suas histórias (Bichara, 2023).

Para implementar este projeto em sala de aula, os professores podem seguir algumas diretrizes práticas que facilitam a aplicação das histórias da comunidade e de autores emblemáticos. No que diz respeito à disciplina de Língua Portuguesa, os docentes podem incentivar os alunos a coletarem histórias de suas famílias e vizinhos, promovendo a valorização de suas experiências de vida. Esta atividade pode incluir entrevistas, registros escritos e a elaboração de pequenos contos baseados nas narrativas coletadas. Com essas histórias em mãos, podem trabalhar na leitura e na escrita, dramatizando os relatos por meio do uso de fantoches e teatro de sombras.

Essa perspectiva inicial, dialoga com o pressuposto de apreciação e contextualização proposto por Barbosa (2010), no qual o aluno deve possuir um contato inicial com os textos para criar suas relações intertextuais. Da mesma forma, Bichara (2003) considera que:

Compreende-se que a inserção do teatro de objetos na EJA e sua gama de possibilidades lúdicas é uma metodologia válida, uma vez que ela irá interagir com o ensino-aprendizagem, fazendo com que o aluno se debruce na educação de forma prática e lúdica, utilizando também seus conhecimentos pessoais, além de educando repensar problemáticas sociais, refletir e absorver conteúdos aprendidos de forma teórica (Bichara, 2023, p. 40).

O teatro, conforme já mencionado, é uma ferramenta bastante eficaz na mobilização de conhecimentos linguísticos, bem como artísticos, a fim de possibilitar a ampliação das relações com a linguagem e ludicidade. Bichara (2023), em uma pesquisa realizada em uma escola de ensino básico, voltou-se para o teatro de objetos, mas da mesma maneira, tal perspectiva também pode ser percebida em outros tipos de atividades teatrais – tais como o teatro de sombras e teatro de fantoches.

Posteriormente, a prática da reescrita e adaptação dessas histórias de vida da comunidade para a apresentação teatral estimula a criatividade e a reflexão crítica dos alunos sobre a narrativa. Ao adaptarem os relatos, eles praticam a escrita de roteiros, desenvolvem habilidades de expressão oral e tornam-se mais confiantes em suas capacidades de comunicar ideias. Assim, os alunos passam a praticar, ou ainda, criar a partir de seus conhecimentos de mundo, conforme apresentado por Barbosa (2010).

Além de Português, o projeto pode ser ampliado para incluir outras disciplinas, como História, em que os alunos podem encenar eventos significativos de sua comunidade ou explorar figuras históricas que influenciaram suas vidas. Em Ciências, as histórias podem abordar temas relacionados à saúde e ao meio ambiente, promovendo discussões sobre a importância da preservação e do cuidado com a saúde.

De outro modo, as aulas de Geografia também podem se beneficiar desse projeto, ao trabalhar com narrativas que abordem a diversidade cultural da região, suas características geográficas e sociais. Dessa forma, a utilização de fantoches e teatro de sombras se torna uma ferramenta poderosa para promover a interdisciplinaridade e conectar os alunos a diferentes áreas do conhecimento.

### **A proposta do projeto em linhas específicas**

Os alunos podem formar grupos para coletar histórias de vida de membros da comunidade, realizando entrevistas e registrando as narrativas. Após a coleta, os estudantes podem trabalhar em equipe para adaptar as histórias em roteiros que serão utilizados nas apresentações com fantoches e teatro de sombras. Por sua vez, é possível organizar um evento na escola para que eles possam apresentar suas dramatizações, permitindo que compartilhem suas histórias e aprendam com os colegas.

A coleta de histórias da comunidade é uma atividade central no projeto, pois permite que os alunos reconheçam a importância de suas próprias vivências e as de seus familiares. Os professores podem orientá-los sobre como conduzir entrevistas e registrar os relatos, valorizando as experiências que muitas vezes passam despercebidas. Essa prática não apenas enriquece o repertório cultural dos alunos, mas também fortalece os laços comunitários e promove a troca de saberes.

Além disso, a proposta pode incluir a exploração de obras de autores que possuem histórias de vida marcantes e que abordam temas relevantes para os alunos. Algumas sugestões incluem: Lima Barreto, Conceição Evaristo, Machado de Assis, pois obras como "Triste Fim de Policarpo Quaresma", "Ponciá Vicêncio", "Dom Casmurro" dos respectivos autores são histórias que permitem discussões profundas sobre patriotismo e crítica social, assim como abordam a luta pela identidade e pela dignidade. Dessa forma, a adaptação das narrativas desses escritores para o teatro de sombras e fantoches pode oferecer novas interpretações e reflexões sobre o cotidiano.

Com isso, os alunos também podem ser incentivados a buscar outros autores e obras que sejam significativas em suas próprias vidas e contextos, criando um espaço em que cada um possa expressar sua identidade cultural através da literatura. Essa diversidade de histórias enriquece o aprendizado e promove a empatia, ao mesmo tempo que reforça a importância da leitura e da escrita na construção de narrativas pessoais.

Os benefícios esperados com a implementação desse projeto são variados e significativos. Ao conectar as histórias da comunidade e as obras de autores emblemáticos, os

alunos têm a oportunidade de enriquecer seu repertório cultural, reconhecendo a importância de suas experiências e as dos outros. Essa valorização do conhecimento prévio é crucial, pois permite que eles se vejam refletidos nas histórias, aumentando seu interesse e engajamento escolar.

Além disso, o projeto contribui para o desenvolvimento de competências socioemocionais, como empatia e colaboração. Ao trabalhar em grupos para coletar histórias e apresentar suas dramatizações, os discentes aprendem a ouvir e respeitar as experiências alheias, o que enriquece o ambiente de aprendizado.

A avaliação do projeto pode ser realizada de forma contínua, através da observação das atividades em sala de aula, do engajamento e das discussões possíveis que eles fornecem após as apresentações. Essa avaliação formativa não só permite que os professores identifiquem os avanços dos discentes na escola, mas também oferece uma oportunidade para refletir sobre o impacto das histórias da comunidade e dos autores emblemáticos no processo de aprendizagem.

O organograma abaixo sintetiza uma proposta de como poderia ser realizado o projeto de teatro de sombras e fantoches:

**Figura 2 - Síntese do projeto literário**



Fonte: Elaborado pelas autoras.

Conforme apresentado na imagem, este ciclo contínuo de coleta, adaptação e apresentação além de desenvolver competências essenciais de leitura e escrita, também transforma a maneira como os alunos se veem e se relacionam com o mundo ao seu redor. Assim, o projeto se torna uma ferramenta poderosa para a formação de cidadãos mais conscientes, empáticos e engajados na construção de uma sociedade mais justa e inclusiva.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

A implementação do projeto que utiliza fantoches e teatro de sombras, com base na “Abordagem Triangular”, de Ana Mae Barbosa (2010) é bastante eficaz para promover o engajamento dos alunos da EJA no âmbito escolar. Os resultados se fundamentam nos principais eixos do projeto: valorização da oralidade e da escuta ativa; mobilização da leitura e escrita por meio de práticas significativas; fortalecimento do vínculo comunitário e cultural; desenvolvimento de competências socioemocionais; e ampliação do repertório estético-literário.

A utilização de fantoches e teatro de sombras proporciona um meio lúdico de interação com os textos, mas também favorece o desenvolvimento de habilidades de expressão oral e escrita. Os alunos podem sentir-se mais confiantes em suas capacidades de narrar e interpretar histórias, o que se traduz em produções textuais mais criativas e diversificadas. O trabalho colaborativo durante as dramatizações também fortalece os laços entre os estudantes, promovendo um senso de comunidade e pertencimento.

Outro aspecto importante observado é a possibilidade dos repertórios culturais dos alunos. Ao trabalhar com histórias de autores emblemáticos e narrativas locais, os discentes podem explorar temas relevantes e refletir sobre suas próprias realidades, enriquecendo sua formação crítica e sensível. O projeto demonstra, assim, que a literatura pode ser uma ferramenta poderosa para a formação de identidade e a construção de saberes.

O projeto também aponta para a promoção de habilidades socioemocionais, como empatia, cooperação e respeito ao outro. Ao trabalharem em grupo na construção de roteiros, ensaios e apresentações, os alunos terão a oportunidade de exercitar a escuta, a tomada de decisão coletiva e a valorização da diversidade. Espera-se que esse ambiente colaborativo fortaleça os vínculos entre os estudantes e contribua para uma convivência mais harmônica e respeitosa.

Além disso, a articulação entre narrativas da comunidade e obras de autores como Lima Barreto, Conceição Evaristo e Machado de Assis visa enriquecer o repertório estético-literário dos alunos, promovendo o diálogo entre suas vivências e as questões abordadas pela literatura. A expectativa é que esse contato estimule novas formas de pensar e interpretar o mundo, contribuindo para a formação de leitores sensíveis e conscientes. A dramatização dessas histórias, por sua vez, pode proporcionar uma experiência estética que favorece a apreensão dos conteúdos de forma mais significativa.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O projeto pedagógico apresentado, que utiliza fantoches e teatro de sombras como ferramentas de ensino é notadamente eficaz para promover o ensino de forma significativa nas turmas de EJA. As histórias da comunidade e de autores emblemáticos não apenas enriqueceram o currículo, mas também fortaleceram a identidade cultural dos alunos, in-

centivando a valorização do conhecimento prévio e a construção de repertórios culturais.

Os resultados indicam que, ao integrar práticas lúdicas ao ensino, é possível transformar a sala de aula em um espaço de aprendizado dinâmico e colaborativo, onde os estudantes se sentem motivados a participar ativamente. A proposta demonstrou que a literatura é um elemento essencial no desenvolvimento de habilidades sociais e emocionais, promovendo não apenas o aprendizado acadêmico, mas também a formação integral dos alunos.

Futuras aplicações desse projeto podem ser ampliadas, incluindo a participação da comunidade nas atividades, bem como a adaptação de mais histórias locais que representem a diversidade cultural dos alunos. Assim, é possível contribuir para uma educação mais inclusiva e significativa, que valorize a voz e a identidade de cada aluno nas turmas de EJA.

## **REFERÊNCIAS**

AGUIAR, I. S. S.; ANDRADE NETA, N. F. A importância da leitura na Educação de Jovens e Adultos: de que tipo de leitura estamos falando? In: **Tear: Revista de Educação Ciência e Tecnologia**, Canoas, v.4, n.1, 2015.

ARAÚJO, R. M.; LIMA JARDILINO, J. R. Educação de Jovens e Adultos, as políticas, os sujeitos e as práticas pedagógicas: um olhar sobre a produção do campo - 2006 a 2010. **EccoS Revista Científica**, n. 25, p. 59-75, jan./jun. 2011. Universidade Nove de Julho, São Paulo, Brasil.

ARROYO, M. G. A educação de jovens e adultos em tempos de exclusão. In.: **Alfabetização e cidadania: Revista de Educação de Jovens e Adultos**. n. 11, abr. 2001.

BARBOSA, A. M. **A abordagem triangular no ensino das artes e culturas visuais**. São Paulo: Cortez, 2010. ISBN 978-85- 249-1664-9.

BICHARA, S. C. **Teatro de objetos: uma experiência com alunos e alunas da educação de jovens e adultos (EJA)**. 2023. 98 f. Dissertação (Mestrado) — Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2023. Orientador: Guilherme Barbosa Schulze. João Pessoa, 2023.

FALABELO, R. N. O. Os jovens e as afetivas alegrias: acontecimentos de leitura e escrita em aula de EJA. **Revista Teias**, v. 22, n. especial, out./dez, 2021.

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, p. 27833, 23 dez. 1996. Alterada pela Lei nº 13.632, de 2018.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Autores Associados; Cortez, 1989. (Coleção Polêmicas do Nossa Tempo; 4).

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GADOTTI, M. **Perspectivas atuais da educação**. *São Paulo em Perspectiva*, v. 14, n. 2, 2000.

GADOTTI, M. **Educar para a sustentabilidade: uma contribuição à década da educação para o desenvolvimento sustentável**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2008.

**INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA.** Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2022: Educação. Rio de Janeiro: IBGE, 2023. Disponível em: <https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/territorio/22321-alfabetizacao.html>. Acesso em: 29 out. 2024.

PRODANOV, C.; FREITAS, E. **Metodologia do trabalho científico**: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2. ed. Rio Grande do Sul: Feevale, 2013.

LEITE, S. A. S. (Org.). **Afetividade e letramento na Educação de Jovens e Adultos – EJA**. São Paulo: Cortez, 2013.

MACHADO, R. **Abordagem Triangular**. Revista GEARTE, [S. l.], v. 4, n. 2, 2017. DOI: 10.22456/2357-9854.75212. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/gearte/article/view/75212>. Acesso em: 30 set. 2024.

SEVERINO, A. **Metodologia do trabalho científico**. 23 ed. São Paulo: Cortez, 2007.

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



# EJA E ENCCEJA COMO GARANTIA DO DIREITO À EDUCAÇÃO: PERSPECTIVAS EMANCIPATÓRIAS NO ESPAÇO ESCOLAR DO COMPLEXO PENAL MÁRIO NEGÓCIO - MOSSORÓ/RN

**Laysa Glícia de Souza Nunes<sup>59</sup>**

Centro de Educação de Jovens e Adultos Professor Alfredo Simonetti

**Dayane Menezes da Silva<sup>60</sup>**

Centro de Educação de Jovens e Adultos Professor Alfredo Simonetti

**Francisca Ariela Reges Rocha<sup>61</sup>**

Centro de Educação de Jovens e Adultos Professor Alfredo Simonetti

**Areillen Ronney Rocha Reges<sup>62</sup>**

Universidade Federal Rural do Semi-Árido - UFERSA/GEFOR

## INTRODUÇÃO

Na contemporaneidade, é de ciência que a educação é um direito fundamental garantido por lei a todos os cidadãos. De maneira legal, essa garantia está arrolada na Carta Magna (Constituição Federal - CF) e ratificada, posteriormente, em outras normativas complementares, como por exemplo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/1996) - LDB. Considerando tais aspectos, a População Privada de Liberdade (PPL), dentre outros direitos, também deve ter acesso à educação escolar enquanto custodiados pelo Estado e em cumprimento de pena nas unidades prisionais.

---

59 Mestranda em Educação em Saúde no PPgGIS/UFRN. E-mail: [laysagsnuns@gmail.com](mailto:laysagsnuns@gmail.com). Orcid: <https://orcid.org/0009-0000-6253-2422>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6855061577877079>;

60 Especialista em Educação pelo Instituto Federal do Rio Grande do Norte (IFRN). Centro de Educação de Jovens e Adultos Professor Alfredo Simonetti. E-mail: [dayanemenezs1@gmail.com](mailto:dayanemenezs1@gmail.com). Orcid: <https://orcid.org/0009-0000-1008-0102>. Lattes: [https://lattes.cnpq.br/8982829359476585](http://lattes.cnpq.br/8982829359476585);

61 Mestra em Educação pela Universidade Católica do Salvador (UCSal). Centro de Educação de Jovens e Adultos Professor Alfredo Simonetti. E-mail: [arielarocha\\_@hotmail.com](mailto:arielarocha_@hotmail.com). Orcid: <https://orcid.org/0009-0009-3181-756X>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7730455262891881>;

62 Mestre em Ensino pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino (POSENSINO). Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA/GEFOR). E-mail: [ronneyareillen@gmail.com](mailto:ronneyareillen@gmail.com). Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-6136-3727>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6404781758715951>.

Grosso modo, podemos citar, para além da CF e LDB, precuamente, a Lei de Execuções Penais (LEP) e a Resolução CNE/CEB n. 2, de 19 de maio de 2010 como dois importantes documentos que dispuseram regulamentações e diretrizes no que diz respeito à execução penal (diretriz envolto dos aspectos de segurança) e a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais de todo o Brasil.

Com o avanço das normativas para esse público nas últimas décadas, sobretudo após o processo de redemocratização do país, o debate tem se difundido e traz mudanças na concepção de reintegração social como está previsto na lei. Não podemos esquecer que ao falarmos de educação em espaços desse tipo estamos, também, dialogando acerca da pasta da segurança, uma vez que a escolarização ofertada é empreendida nas próprias unidades prisionais que atendem este público.

Dito isso, é importante, inicialmente, compreender e dialogar a (inter)relação e dicotomia entre essas duas searas (educação e segurança), sem deixar de mencionar seus conflitos e dialogicidade na oferta escolar das pessoas privadas de liberdade. Logo, particularizando o contexto locacional e a modalidade de ensino. Mossoró - RN sedia uma cadeia pública, três presídios: um federal, dois estaduais (masculino e feminino). A unidade detém de espaço escolar e professores para garantia da educação desses sujeitos, tendo como modalidade de ensino a Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Dentro desta conjuntura, o Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA) - PPL - passou a ser, recentemente, aplicado a esses alunos (especificamente a partir de 2017), anteriormente o ENEM PPL era um exame certificador. Uma conquista para a educação em prisões, haja vista as particularidades que dificultam o acesso escolar, o percurso de ensino-aprendizagem, as políticas educacionais e os programas avaliativos e de certificação.

Nesse ínterim, propusemo-nos a documentar, por meio deste escrito, as experiências vivenciadas nesses espaços - professores-pesquisadores e na formação-reflexão (Passeggi, 2016), desde a modalidade de ensino EJA até as políticas de certificação (ENCCEJA) como parte importante da ressocialização dos sujeitos privados de liberdade no sistema prisional, além de meio promotor da ascensão educacional e da liberdade emancipatória. Tornando público, documentado e eclodindo visibilidade.

Em termos conclusivos, esclarecemos que o artigo se encontra dividido em duas seções, para além da introdução e considerações finais. A segunda seção, da qual está seguinte, detemo-nos a contextualizar e caracterizar a unidade (*lócus*) de investigação, uma vez que é primordial o entendimento das singularidades desse complexo penal e do sistema prisional como um todo; em seguida, adentramos as conjunturas educacionais e de ensino, mormente a EJA e ENCCEJA, como práticas de liberdade e acesso a programas e políticas públicas educacionais na reverberação de remissão aos apenados/alunos e de transformação social; e, por fim, tecemos considerações finais no ideário da reflexividade e proposições para educação prisional no estado do Rio Grande do Norte.

## CONTEXTUALIZAÇÃO DO ESPAÇO ESCOLAR NO COMPLEXO PENAL ESTADUAL AGRÍCOLA MÁRIO NEGÓCIO

Na cidade de Mossoró - RN, são três as unidades prisionais responsáveis por pessoas em cumprimento de pena privativa de liberdade, são elas: Penitenciária Federal de Mossoró, Cadeia Pública e Complexo Penal Estadual Agrícola Dr. Mário Negócio Masculino e Complexo Penal Estadual Agrícola Dr. Mário Negócio Feminino. Este, atualmente, transformado em duas unidades distintas - uma feminina e outra masculina. A unidade detém de espaço escolar e professores para garantia da educação desses sujeitos, tendo como modalidade de ensino a Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Nota-se a princípio, a necessidade de conhecer a modalidade de ensino e contextualizar o *lócus* do qual escolhemos analisar e dissertar reflexões, a saber: a EJA e o Complexo Penal Estadual Agrícola Mário Negócio, Mossoró - RN. Como dito outrora, está dividido entre uma unidade feminina e uma unidade masculina, ambas no mesmo recorte espacial.

Ademais, está situada em uma área, geograficamente, descentralizada e de extremitade da cidade, algo que nos parece ser comum ao pesquisarmos outras localidades de estabelecimentos desse tipo no país (deduzimos ser questões estratégicas e de logísticas de segurança). A Figura 1 seguinte apresenta a entrada de acesso do complexo penal no município de Mossoró - RN, vejamos.

**Figura 1** - Entrada de acesso ao Complexo Penal Estadual Agrícola Mário Negócio (Mossoró - RN)



Fonte: arquivo pessoal dos autores, (2024).

Em relação à estrutura educacional dos complexos, a unidade feminina conta com duas salas de aula, ambas climatizadas e com televisores, sendo uma com computadores e uma estante de livros. Já a unidade masculina conta com seis salas de aulas e três oficinas, uma das oficinas conta com um televisor e um laboratório de informática.

A nível macro, como citado nos termos introdutórios, a Lei de Execução Penal (LEP)

e a Resolução CNE/CEB n. 2, de 19 de maio de 2010 são normativas importantes para que possamos compreender que estamos debatendo duas searas distintas ao discutir a escolarização de privados de liberdade, a segurança (LEP) e a educação (resolução). Enfatizamos estas duas por serem referências e diretrizes desses espaços, cabendo-se ao sistema prisional e os agentes promotores das duas políticas públicas adequar-se às suas disposições.

Conforme Julião (2020), não se deve enxergar a educação escolar nos espaços prisionais apenas por uma única perspectiva, em especial por saber que nelas não existe somente a obrigatoriedade da educação/ensino, mas também a segurança em modos estruturais e de institucionalidade. Ainda mediante o autor, mas em outra obra, Julião (2013) sinaliza que:

A organização e funcionamento da escola dentro de uma instituição com características prisionais fazem com que a educação se constitua, nesse espaço, como um componente 'estranho', principalmente pelo fato de ela ser organizada a partir de ações técnico-disciplinares, característica das instituições totais, com técnicas que convergem para a padronização e imobilização dos internos. Uma educação que apresenta uma face mais repressiva, que busca vincular-se a atividades de caráter manual e que, em muitos casos, não apresenta nenhuma relação direta com o que é exigido no mundo exterior à instituição. Um processo educativo que acaba aperfeiçoando as relações hierárquicas de dominação (Julião, 2013, p. 190).

As afirmações do autor supracitadas ratificam a relação dicotômica que se presencia, cotidianamente, na execução desse direito aos sujeitos privados de liberdade. Ao especificarmos os professores que atuam nesses espaços, pontuamos que há a necessidade de estar atentos e conexos com as particularidades pertencentes, sobretudo no olhar sensível da prática de ensino nessa conjectura.

Pormenorizando a Lei de Execuções Penais (LEP), é um instrumento legal que não se materializa exclusivamente a reassegurar o direito à educação, mas sim na execução de diversos outros tipos de assistências e direitos a serem prestadas aos internos e aos egressos em conflito com a lei. Em termos normativos, essa lei se constitui em três objetivos principais, são eles: respeito à garantia de bem-estar do condenado; à necessidade de classificação do indivíduo e a individualização da pena; e à assistência necessária dentro do cárcere – e os deveres de disciplina-, enquanto estiver cumprindo a pena (Brasil, 2005).

Em contínuo, a Resolução CNE/CEB n. 2, de 19 de maio de 2010 define as Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais. Essa resolução emergiu da necessidade de esclarecer e especificar o direito à educação aos privados de liberdade que estavam de maneira generalista em outras normativas. Com isso, surgiu, no ano de 2010, a primeira regulamentação direcionada à educação escolar da PPL.

Pode-se destacar, também, ser a primeira diretriz particularizada para educação e os professores da PPL, na medida que abrange a educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade e assegura, em termos documentais, o acesso a programas de formação inicial e continuada aos professores, assim como reforça as espe-

cificidades da educação na política de execução penal, cabendo ainda aos docentes que sejam devidamente habilitados e com remuneração condizente com as especificidades da função que exercem (Brasil, 2010).

Em virtude dos fatos mencionados, no Complexo Penal Estadual Agrícola Mário Negócio a educação vem sendo pauta de luta para que não somente tenham acesso, como também seja ofertada com qualidade e humanização, mormente na dialogicidade horizontalizada que é necessária. Na seção seguinte, tecemos questões envolto dos aspectos educativos e de escolarização na reverberação do processo ressocializador dos sujeitos privados de liberdade e em cumprimento de pena na penitenciária mencionada anteriormente, cabendo enfatizar a EJA e o ENCCEJA como parte imprescindível desse processo nos últimos anos.

## **A EJA COMO MODALIDADE DE ENSINO E O ENCCEJA PPL COMO PROMOTORA DA LIBERDADE**

Ao enfatizarmos à liberdade com a EJA e ENCCEJA no decurso do texto, não estamos aferindo apenas a de ir e vir da qual foi retirada desses sujeitos/alunos em cumprimento de pena, ela também se relaciona com a liberdade do aprender, do ser e estar que é condizente de uma educação dialógica e horizontalizada. É nesse sentido que se ancora à educação libertadora de Freire (2005) e seu legado para a educação popular, esta, inteiramente ligada ao surgimento da modalidade de ensino da Educação de Jovens e Adultos (EJA) - responsável por assistir, escolarmente, os privados de liberdade no estado do Rio Grande do Norte - RN.

No pensar dialético, o autor supracitado nos faz refletir sobre a ação e mundo (vice-versa) na relação intimamente solidária, mas ação não como um puro fazer e, sim, um fazer humano e da reflexão (Freire, 2005). Pode parecer uma afirmação dura e injusta, mas nos arriscamos a dizer que a escola em um contexto de privação de liberdade se concebe como um dos poucos ambientes de humanização (talvez o único), de diálogo crítico/libertador e de relação horizontalizada (educador-educando).

Onofre (2007, p. 94) argumenta que de fato “as unidades prisionais priorizam a manutenção da ordem interna, da segurança e disciplina [...] e a propalada ressocialização torna-se algo distante e irrelevante”, logo, é desafiador a inserção de demandas educativas e sua manutenção nos sistemas (seja o prisional e/ou socioeducativo). Para mais, tais conflitos se constituem como barreiras na prática docente e no processo de aprendizagem do aluno que culmine na ressocialização.

Retomando a perspectiva Freireana, o patrono da educação brasileira frisa que:

Para um trabalho de libertação [...] Não está no mero ato de “depositar” a crença da liberdade nos oprimidos, pensando conquistar a sua confiança, mas no dialogar com eles. Precisamos estar convencidos de que o convencimento dos oprimidos de que devem lutar por sua libertação não é doação que lhes faça a liderança revolucionária, mas resultado de sua conscientização (Freire, 2005, p. 34).

A libertação destacada por ele está no sentido da busca de reflexão e conscientização dos educandos em sua autonomia e pensamento crítico (emancipação), além disso, ao nos reportarmos aos alunos em situação de encarceramento, não se pode ser asséptico às questões extramuros que perpassam esses sujeitos, a exemplo, é possível ditar as questões sociais que, em sua maioria, os apenados e seus familiares enfrentam. Assim, a escola pode ser um dos lugares onde esses sujeitos, marginalizados, invisibilizados e desassistidos socialmente, possam reconhecer sua condição e buscar a transformação e libertação, no sentido da reflexão e ação - ação e reflexão - como o autor argumenta.

No município de Mossoró - RN, são várias as instituições que trabalham com a EJA, dentre elas demarcamos o CEJA Professor Alfredo Simonetti, que é uma escola estadual localizada no bairro Santo Antônio, que foi inaugurada em junho de 1978, mas só foi instituída oficialmente pelos Decreto nº 7.707, de 05 de outubro de 1979 (ensino de 1º grau), e Decreto nº 9.008, de 13 de julho de 1984 (ensino de 2º grau)<sup>63</sup>.

A referida instituição é responsável por assistir os apenados/alunos que cumprem pena no Complexo Penal Estadual Agrícola Mário Negócio, tanto da ala feminina quanto da masculina. Dentre suas funções, o CEJA é responsável por enviar material didático e disponibilizar professores para a unidade prisional, uma vez que eles estão em medida privativa de liberdade e não podem sair para a escola (centro convencional).

Por meio da EJA, os alunos têm a oportunidade, dentro do presídio estadual, de iniciar ou dar segmento à escolarização. A estrutura física escolar é algo recente na instituição, houve diversas lutas e políticas para que fosse concebida com dignidade e qualidade dentro do complexo penal, mormente diversos obstáculos, resistências e conflitos com a pasta da segurança (a dicotomia relatada outrora). Presentemente, as aulas acontecem em quatro dias da semana, com duração de três horas e vinte minutos, sendo quatro aulas de cinquenta minutos. Um dos cinco dias da semana não há aula, sendo reservado para os alunos realizarem o estudo orientado em cela e no contraturno receberem suas visitas, entretanto os professores realizam o planejamento pedagógico.

Destacamos abaixo alguns registros que mostram o momento de aula e a estrutura atual das salas disponibilizadas à EJA no complexo penal de Mossoró - RN.

---

63 A instituição tem por missão prestar relevante serviço, no âmbito educacional, oportunizando um ensino de qualidade aos jovens de Mossoró, zona rural e cidades vizinhas, atendendo cerca de 1.100 alunos (Centro Estadual de Educação de Jovens e Adultos Professor Alfredo Simonetti, 2022)

**Figura 2 –** Registros das salas de aula na penitenciária

Fonte: arquivo pessoal dos autores, (2019-2020).

A sistemática de ensino nos presídios segue a mesma do CEJA, ocorrendo apenas adequações às logísticas e particularidades de funcionamento da unidade prisional, conforme à LDB determina para as etapas de ensino da Educação Básica, como mostra a Tabela 1 a frente.

O CEJA oferece professores para ambas as etapas, ofertando os profissionais por área específica de conhecimento/estrutura curricular. Exemplo: Ensino Fundamental - 1º segmento, é formado da seguinte forma: linguagens (língua portuguesa / arte); matemática (educação física / matemática); ciências da natureza (ciências); ciências humanas (história / geografia); ensino religioso (ensino religioso).

O Ensino Fundamental - 2º segmento, segue da seguinte forma: linguagens (língua portuguesa / língua inglesa / arte / educação física); matemática (matemática); ciências da natureza (ciências); ciências humanas (história / geografia); ensino religioso (ensino religioso). Já o Ensino Médio, não se divide por segmento e, sim, por períodos, seguindo da seguinte forma: 1º período (1º ano); 2º período (2º ano); 3º período (3º ano).

**Tabela 1 -** Etapas de Ensino da EJA no prisional

	<b>1º Segmento</b>	<b>II Período</b> <b>(2º e 3º ano)</b>	<b>III Período</b> <b>(4º e 5º ano)</b>
<b>ENSINO FUNDAMENTAL</b>	2º Segmento	IV Período (6º e 7º ano)	V Período (8º e 9º ano)
<b>ENSINO MÉDIO</b>	1º Período (1º ano)	2º Período (2º ano)	3º Período (3º ano)

Fonte: Plano Estadual Operacional da Educação para PPL no RN, (2024).

A organização de ensino é de multisseriação, buscando reconhecer os diferentes níveis de conhecimento. Característica que não se difere dos centros de educação de jovens e adultos convencionais. Nessa ótica, os professores cedidos à educação prisional lecionam

por meio do conjunto de disciplinas, a exemplo do professor de Ciências Humanas que detém de três ou quatro disciplinas da área, a depender da etapa de ensino.

O perfil dos jovens e adultos é heterogêneo, ou seja, extremamente diversificado. Reconhecendo essa grande diversidade podemos utilizá-la no processo de aprendizagem, facilitando o caminho dos novos saberes, desenvolvendo a necessidade de se ter empatia, desenvolver a escuta, refletir e o processo de ensino-aprendizagem. De modo que permita a socialização e construção de novos conhecimentos.

Em pormenores, destacamos que as propostas devem ser parte garantida da educação formal em qualquer âmbito e/ou instância educacional. Soares (2020), acrescenta:

Uma educação voltada para o social, como o termo deixa subentendido, deveria ser a tônica do processo educativo de todos os estudantes, indistintamente. Formar com qualidade referenciada nos sujeitos sociais traz implícita a ideia de preparar para uma atuação crítica e potencializadora de relações humanas e solidárias (Soares, 2020, p. 78).

Ademais, vivências culturais diversificadas que expressem a cultura dos educandos devem ser respeitadas, bem como a reflexão sobre outras formas de expressão cultural para que a escolarização se adapte às condições e necessidades dos estudantes da EJA no sistema prisional. Na conjuntura docente da prática cotidiana, é notório a preocupação e dificuldade dos professores - bem como os alunos - para a realização do ENCCEJA PPL.

Adentrando nos aspectos de ensino, muitas alunas relataram dificuldades básicas como preenchimento do gabarito e durante os planejamentos os professores elaboram aulas e simulados com objetivo de trabalhar estas dificuldades. Afinal, como disse Paulo Freire (1996, p. 25), “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua produção ou sua construção”.

As práticas mencionadas acima estão dentro da proposta da EJA no sistema prisional no que se refere a preparar os alunos ao exame, deste modo, abordando às carências educacionais precípuas até os conteúdos curriculares dos saberes produzidos pela humanidade. É válido destacar que muitos desses alunos sequer frequentaram as aulas na unidade e/ou, ainda, estão em processo de alfabetização e letramento. Embora em alguns casos estejam com seriação avançada, a realidade não condiz com os níveis de ensino que eles apresentam, revelando um problema da Educação Básica a nível de Brasil. Como bem assinala Soares (2020), é elevado o índice de estudantes cujo acompanhamento escolar não atende ao estabelecido socialmente pela escola.

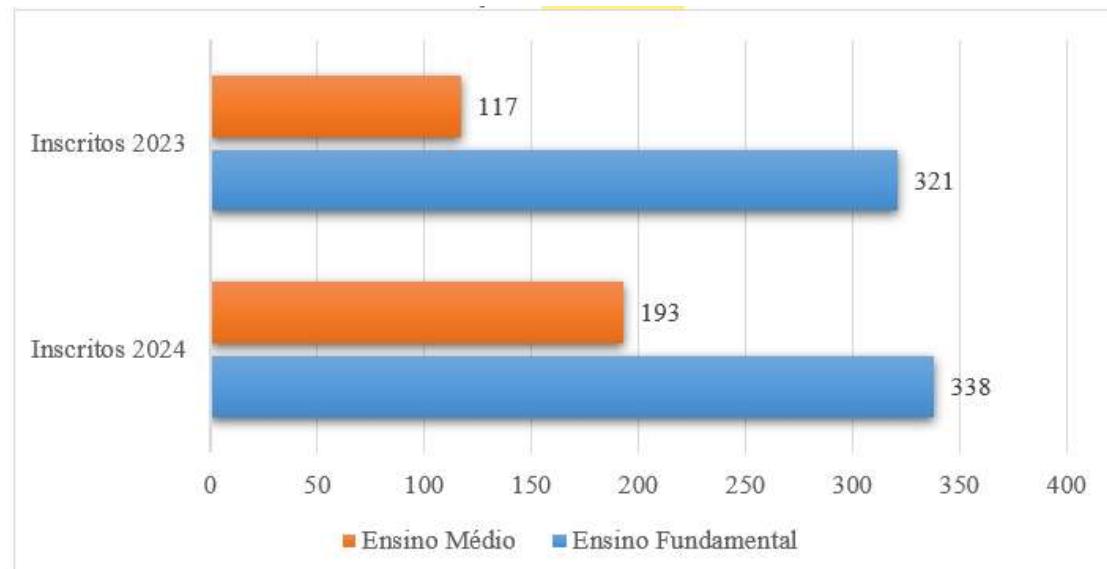
É válido pontuar que a educação, sobretudo na escolarização, é instrumento utilizado na remissão de pena no sistema penal, motivo que atrai muitos deles ao início ou contínuo de estudos como forma de diminuição da pena. Em verdade, não é a visão que se deve ter da escola nesses espaços, todavia, torna-se uma oportunidade de tê-los e mostrar que a educação é um dos caminhos possíveis de ascensão social e na/para sua transformação que culmina na reinserção social.

Devemos salientar que não se pode atribuir somente à educação e seus agentes promotores a responsabilização da ressocialização, haja vista que para ela funcionar, outras políticas públicas devem estar presentes e de forma eficaz. Desse modo, reafirmamos a importância da educação e escola nesse processo de transformação, mas não de forma exclusiva ou segregada no ideário “salvacionista”.

Adentrando na aplicação do ENCCEJA como parte da política pública de educação de jovens, adultos e idosos, é sabido que se constitui como uma prova gratuita e voluntária que permite jovens e adultos concluir o ensino fundamental ou médio. Desde 2017 os custodiados/alunos da instituição pesquisada tiveram esse direito assegurado, uma forma de certificação e remição de pena que a cada ano tem despertado interesse. Além disso, podemos destacar os resultados positivos que o exame tem apresentado, mérito do empenho das equipes envolvidas e dos esforços dos próprios internos.

Para atender ao disposto na LDB relacionado à oferta de exames supletivos, a população carcerária do RN dispõe da Comissão Permanente de Exames e Certificação presente no CEJA, podendo ser realizada a qualquer tempo. A realização dos referidos exames para o público privado de liberdade se dá por ação da gestão do estabelecimento, fazendo-se a coleta de dados dos internos interessados, que são levados à escola para inscrição e agendamento do dia que se realizará a avaliação. O atendimento, comumente, é feito por servidores designados que se deslocam para a unidade. O Gráfico 1 apresenta a evolução das inscrições para o exame nos dois últimos anos.

**Gráfico 1 - Inscrições ENCCEJA em 2023 e 2024**



Fonte: Dados fornecidos pela unidade.

No ano de 2023, totalizou 291 alunos aprovados no Ensino Fundamental - sendo 234 aprovados parcialmente e 57 certificados. Em relação ao Ensino Médio, de um total

de 117 inscritos, 93 foram aprovados - sendo aprovados parcialmente 61 e 32 certificados. No ENCCEJA de 2024 houve um total de inscritos de 531 (338 no Ensino Fundamental e 193 no Ensino Médio - o que representou um aumento de 5,3% e 64,96%, respectivamente). A análise dos resultados deste último ano não será possível devido a não divulgação, ainda, do resultado.

O que se pode textualizar no momento acerca do ENCCEJA PPL 2024 é que foi marcado por muita expectativa por parte dos/as alunos/as. Em verdade, alguns já haviam passado pela experiência em anos anteriores, obtendo êxitos, outras vivenciaram pela primeira vez, mas o momento é de bastante esperança, tendo em vista que não se trata apenas de uma certificação, como demarcado em outra passagem do texto. Avaliamos a importância desse instrumento educacional em sua aplicabilidade nos sistemas de privação de liberdade, também, como forma de métodos de ensino que mobilizem os alunos/as durante todo o ano, ratificando, cotidianamente, sua relevância educacional e social.

Outro ponto a destacar é o significativo número de alunos que têm obtido êxito no exame e conseguindo a certificação do Ensino Médio, possibilitando, assim, a continuação dos estudos e o sonho da formação superior - demanda formativa que já está em curso nos presídios do estado do RN, mas será objeto de estudo para um próximo momento/texto.

Devemos rememorar que a família é um aliado indispensável nesse processo, inclusive, muitos desses custodiados, ao avançar em sua formação, se tornam, dentro do sistema ou como egressos, os primeiros da família a conseguirem diploma, a nível da Educação Básica (etapa do Ensino Médio) ou de Nível Superior (graduação).

Segundo o Plano Estadual de Educação para Pessoas Privadas de Liberdade do RN, atualmente, a Secretaria de Estado da Educação, do Esporte e do Lazer do Rio Grande do Norte (SEEC/RN) e a Subcoordenadoria de Educação de Jovens e Adultos (SUEJA/RN) em parceria com a Secretaria de Estado de Administração Penitenciária (SEAP/RN), vem fazendo levantamento periódico das demandas e interesses dos apenados para a realização desses exames, o intuito é a certificação de competências da população carcerária nas etapas do Ensino Fundamental e Médio, além de incentivar sua participação no Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM) e ENCCEJA, contando com um melhor empenho, interesse e estruturação das Unidades prisionais para tal ação.

Demarcamos na Figura a seguir um momento resultado das ações e desenvolvimento educacional debatidos até aqui, a formatura/certificação de alunos privados de liberdade.

**Figura 3** - Formatura dos alunos privados de liberdade do Complexo Penal Estadual Agrícola Mário Negócio (Mossoró - RN)



Fonte: arquivo pessoal dos autores, (2024).

Em termos conclusivos, assinalamos que a figura representa um momento marcante não só para os apenados e familiares do Município de Mossoró - RN e região, mas para toda a educação em espaços penais no Brasil. O dia representou a formatura que é um marco na unidade e no RN, ao todo, cerca de sessenta alunos receberam, no ano de 2024, em um ato inédito, a entrega de certificados oriundos do ENCCEJA. Isso nos assegura que a educação é transformadora e humanizadora.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Buscamos por meio deste artigo documentar/textualizar experiências, sinalizações e reflexões de professores acerca da educação nos sistemas penais, mormente a EJA e o ENCCEJA no Complexo Penal Estadual Agrícola Dr. Mário Negócio - Mossoró/RN, como meio transformador no processo de reinserção social de alunos em cumprimento de pena de privação de liberdade.

Cientes de que o debate é denso, não há aqui o intuito de contemplar todas as complexidades existentes nesses espaços, pelo contrário, a finalidade é apresentar vivências por meio da escrita acadêmica na produção científica que se difunda e reverbere em lugares diversos, sobretudo entre os pares. Logo, espaços acadêmicos, da Educação Básica e sociedade em geral devem ter ciência da importância de transformar e emancipar esses alunos e não somente excluí-los socialmente. Se não é a educação um dos importantes caminhos nesse processo, qual seria?

Os dados e discussões apresentadas no texto denotam o avanço educacional, sobretudo ao acesso, que ocorreu na referida unidade prisional e pode avançar ainda mais. Sabemos que os conflitos e a complexidade envolto dessa discussão deve ser textualizada para que eclodem novos debates a nível estadual e de país no intuito de que esse direito, negado outrora, seja permanente e de qualidade na oferta de ensino.

Dado o exposto, a EJA e o ENCCEJA estão inteiramente inseridos nessa conjectura, na perspectiva de escolarização, e o intuito é que se fortaleçam como modalidade de ensino e política pública fundamental de atendimento dos privados de liberdade.

Em linhas conclusivas, reafirmamos o poder da educação dentro desses espaços como meio de transformação, ressocialização e emancipação dos alunos privados de liberdade. A educação é o caminho necessário às unidades que assistem essa população e devemos estar atentos para que a garantia seja ofertada com qualidade e humanização.

## REFERÊNCIAS

- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB n. 2, de 19 de maio de 2010. **Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais**. Brasília: CNPCP, 2010.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado, 1988.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 09 out. 2024.
- BRASIL. Lei n. 7210, de 11-07-1984: Lei de Execução Penal. In: BRASIL. **Código Penal, Código de Processo Penal, Constituição Federal**. São Paulo: Saraiva. 2005.
- CENTRO DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (CEJA) PROFESSOR ALFREDO SIMONETTI. **Projeto Político Pedagógico do CEJA Professor Alfredo Simonetti**. Mossoró-RN, 2022. (Documentos Digitalizado).
- FREIRE, P. **A Pedagogia da Autonomia**: Saberes Necessários à Prática Educativa. Editora EGA, 1996.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 42. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005.
- JULIÃO, E. F. **Cartografia das experiências de políticas de educação para jovens e adultos nas prisões da América do Sul**. Niterói, RJ: EDUFF/FAPERJ, 2020.
- JULIÃO, E. F. **Educação para Jovens e Adultos em Situação de Restrição e Privação de Liberdade**: Questões, Avanços e Perspectivas. Jundiaí, SP: Paco Editorial, 2013.
- ONOFRE, E. M. C. **Educação escolar entre grades**. Organizadora: Elenice E24e. São Carlos: EDUFSCar, 2007.
- PASSEGGI, M. C. Narrativas da experiência na pesquisaformação: do sujeito epistêmico ao sujeito biográfico. **Roteiro**. UNOESC [online], v.41, n.1, p.67-86, 2016.
- Plano Estadual de Educação para Pessoas Privadas de Liberdade e Egressas do Sistema Prisional do Estado do Rio Grande do Norte**, quadriênio 2021 a 2024.
- SOARES, E. R. M. **Avaliação e Socioeducação**: desafios e perspectivas na escolarização de jovens em conflito com a lei. Curitiba, PR: Editora Appris, 2020.



## APOIO FINANCEIRO:

