

# Ensino, docência e diversidade

*diálogos interdisciplinares*

Décio Nascimento Guimarães  
Ingrid Ribeiro da Gama Rangel  
ORGANIZADORES

VOLUME 2

encontrografia

# Ensino, docência e diversidade

*diálogos interdisciplinares*

Décio Nascimento Guimarães  
Ingrid Ribeiro da Gama Rangel  
ORGANIZADORES

VOLUME 2

encontrografia

Copyright © 2026 Encontrografia Editora.

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

**EDITOR CIENTÍFICO**

Décio Nascimento Guimarães

**EDITORA ADJUNTA**

Carolina Gonçalves Caldas

**DESIGN**

Diagramação: Carolina Caldas

Design de capa: Nadini Mádhava

Foto de capa: Freepik.com

**REVISÃO**

Alexi Ravi Virgínia (Estagiário)

Paula Vigneron (Revisora)

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)  
Bibliotecária Juliana Farias Motta CRB7/5880

E598  
v.2

Ensino, docência e diversidade: diálogos  
interdisciplinares .v.2.[recurso eletrônico] / organizadores  
Décio Nascimento Guimarães, Ingrid Ribeiro da Gama Rangel. --  
Campos dos Goytacazes (RJ), 2025.  
6670kb

ISBN: 978-65-5456-171-6

1.Prática docente.2. Professores - formação.  
I. Rangel, Ingrid Ribeiro da Gama.II. Título: diálogos  
interdisciplinares

CDD 370.71081

DOI: 10.52695/978-65-5456-171-6

encontro**grafia**

**ENCONTROGRAFIA EDITORA COMUNICAÇÃO E ACESSIBILIDADE LTDA**  
Av. Alberto Torres, 371 - Sala 1101, Centro  
Campos dos Goytacazes, RJ, 28035-581 | Tel: (22) 2030-7746  
www.encontrografia.com | editora@encontrografia.com

# Comitê científico/editorial

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

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

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

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

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

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

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

Prof. Dr. Eduardo Shimoda – UCAM (BRASIL)

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Emilene Coco dos Santos – IFES (BRASIL)

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Fabiana Alvarenga Rangel – UFES (BRASIL)

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

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Fernanda Luísa de Miranda Cardoso – IFRS (BRASIL)

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

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

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Gisele Pessin – UENF (BRASIL)

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

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

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

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Margareth Vetis Zaganelli – UFES (BRASIL)

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Martha Vergara Fregoso – UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA (MÉXICO)

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Patricia Teles Alvaro – IFRJ (BRASIL)

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Rita de Cássia Barbosa Paiva Magalhães – UFRN (BRASIL)

Prof. Dr. Rogério Drago – UFES (BRASIL)

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Shirlena Campos de Souza Amaral – UENF (BRASIL)

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

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

# Sumário

**Prefácio ..... 10**

**1. Quadrinhos, tecnologias digitais e educação antirracista: contribuições de uma pesquisa-ação em um Mestrado Profissional em Ensino .....13**

*Edwilson da Silva Andrade  
Analice de Oliveira Martins*

**2. A Educação Ambiental em diálogo: articulações com os documentos legais brasileiros e suas dimensões ..... 32**

*Marcio da Silva Braga Filho  
Décio Nascimento Guimarães*

**3. O ensino de informática básica no PROEJA: uma revisão sistematizada da literatura .....50**

*Weslleyberg da Silva Lisboa  
Ingrid Ribeiro da Gama Rangel*

**4. Liberte o cativo social: uma análise do desfile “Meu Deus, meu Deus, está extinta a escravidão?” da escola de samba Paraíso do Tuiuti à luz da semiótica de Peirce..... 65**

*Thalys Pitote Neto Rangel  
Ana Lúcia Monteiro Ramalho Poltronieri Martins*

**5. Letramento literário e construção da identidade..... 95**

*Ronaldo Henrique Barbosa Junior*  
*Érica Luciana de Souza Silva*

**6. Jongo nos anos iniciais do Ensino Fundamental: diálogos interdisciplinares e práticas decoloniais ..... 106**

*Mariana dos Santos Barreiras de Souza*  
*Dhienes Charla Ferreira Tinoco*

**7. Cultura digital e formação continuada: contribuições de um percurso formativo para a prática docente..... 123**

*Natália Carlos de Souza Sobrinho Lobo*  
*Breno Fabrício Terra Azevedo*

**8. O uso das tecnologias digitais na perspectiva anticapacitista como estratégia de combate às barreiras sociais: contribuições para a formação docente em Geografia. 139**

*Maria Isabela Freitas do Espírito Santo Silva*  
*Valéria de Souza Marcelino*  
*Décio Nascimento Guimarães*

**9. Arco-íris do olhar: fotografia na sala de aula..... 155**

*Renata Barbosa Del Ducca*  
*Ana Lúcia Monteiro Ramalho Poltronieri Martins*

**10. A educação ambiental na formação inicial docente: o curso de Licenciatura em Geografia do Instituto Federal Fluminense. 169**

*Willian Vasconcellos Ribeiro*  
*Ingrid Ribeiro da Gama Rangel*  
*Philipe Braga André*

**11. A utilização de dispositivos móveis no processo de ensino e aprendizagem do patrimônio histórico e cultural de Campos dos Goytacazes: um resgate histórico da Casa de Cultura Villa Maria ..... 189**

*Suzana da Hora Macedo  
Ana Márcia Salgado Mercadante Scot*

**12. Enigma tempo: um recurso para aprendizagem de história por meio de um jogo de cartas colecionáveis ..... 207**

*Phelipe Raphael dos Santos Paes  
Ana Lúcia Monteiro Ramalho Poltronieri Martins*

**13. Oralidade, mediação pedagógica e autismo: interfaces entre a psicologia histórico-cultural e práticas de intercâmbio virtual na escolarização inclusiva ..... 216**

*Milena da Silva Quitete  
Valéria de Souza Marcelino*

**14. A precarização do trabalho docente: desafios e implicações para a educação no século XXI ..... 232**

*Mikaela Cristina França da Silva  
Dhienes Charla Ferreira Tinoco*

# Prefácio

Receber o convite para escrever o prefácio de *Ensino, docência e diversidade: diálogos interdisciplinares – Volume 2* constitui, para mim, motivo de honra e responsabilidade intelectual. Organizada por Décio Nascimento Guimarães e Ingrid Ribeiro da Gama Rangel, a obra reafirma o compromisso desses pesquisadores com uma educação pública, socialmente referenciada e aberta à pluralidade de experiências.

Este livro se apresenta como um espaço de interlocução entre diferentes perspectivas teóricas, metodológicas e práticas, evidenciando que pensar a educação hoje implica, necessariamente, reconhecer sua complexidade e sua inserção nas dinâmicas sociais, culturais e políticas. Os capítulos aqui reunidos não apenas abordam temas contemporâneos, mas tensionam modos tradicionais de compreender o ensino, propondo leituras que ampliam o horizonte da prática docente.

Ao percorrer a obra, o leitor encontrará investigações que dialogam com questões centrais do nosso tempo, como educação antirracista, educação ambiental, cultura digital, formação docente, inclusão e acessibilidade, práticas decoloniais e valorização das identidades culturais. Esses temas, longe de aparecerem de forma isolada, entrelaçam-se e revelam a potência da interdisciplinaridade como caminho para compreender e intervir na realidade educacional.

Um dos aspectos mais significativos deste volume reside no modo como os textos articulam pesquisa e prática pedagógica. As experiências relatadas, muitas delas oriundas de contextos concretos de ensino, demonstram que a produção de conhecimento no campo educacional ganha sentido

quando vinculada às demandas reais da escola e aos desafios enfrentados por professores e estudantes. Nesse movimento, a docência é compreendida como prática reflexiva, investigativa e comprometida com a emancipação humana dos estudantes.

A diversidade, que dá sustentação à proposta da obra, é tratada não apenas como categoria descritiva, mas como princípio orientador das ações educativas. Reconhecer o outro em sua singularidade implica rever práticas, reconstruir concepções e enfrentar desigualdades historicamente produzidas. Assim, o livro contribui para fortalecer uma perspectiva de educação inclusiva que ultrapassa o acesso e se volta para a garantia do direito de aprender.

Outro ponto de destaque refere-se à presença das tecnologias digitais e de diferentes linguagens no processo educativo, evidenciando novas possibilidades de mediação pedagógica e de construção do conhecimento. Seja por meio de recursos visuais, jogos, dispositivos móveis ou ambientes digitais, os capítulos indicam caminhos para uma docência que dialoga com as transformações da sociedade contemporânea, sem perder de vista sua função formativa.

Além disso, a obra traz importantes reflexões sobre a formação docente, tanto inicial quanto continuada, apontando a necessidade de processos formativos que considerem a complexidade da prática pedagógica e a diversidade dos contextos escolares. Formar professores, nesse cenário, significa prepará-los para lidar com diferenças, construir estratégias inclusivas e atuar de forma crítica diante das contradições presentes na educação.

Dessa forma, este livro se configura como uma contribuição relevante para estudantes, professores e pesquisadores que se dedicam a compreender e a transformar a educação. Mais do que apresentar respostas prontas, a obra instiga o pensamento, provoca deslocamentos e convida à construção de novas possibilidades de atuação pedagógica.

Encerrando estas palavras, registro meu agradecimento pelo convite e destaco a importância de iniciativas como esta, que reafirmam a educação como espaço de diálogo, de produção de conhecimento e de compromisso com uma sociedade mais justa e democrática. Que a leitura deste volume

mobilize reflexões, inspire práticas e fortaleça o compromisso coletivo com uma educação que reconhece, valoriza e se constrói na diversidade.

**Prof.ª Dr.ª Patrícia Teixeira Moschen Lievore<sup>1</sup>**

Professora EBTT- Atendimento Educacional Especializado – do Instituto Federal do Espírito Santo (IFES)

---

1. Doutora em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes). Professora EBTT do Instituto Federal do Espírito Santo (Ifes), atuando no Atendimento Educacional Especializado e como Coordenadora Adjunta do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (Napne) do Ifes *campus* Colatina.

# 1. Quadrinhos, tecnologias digitais e educação antirracista: contribuições de uma pesquisa-ação em um Mestrado Profissional em Ensino

Edwilson da Silva Andrade<sup>1</sup>

Analice de Oliveira Martins<sup>2</sup>

DOI: 10.52695/978-65-5456-171-6.1

## Considerações Iniciais

A consolidação da Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER) no contexto escolar brasileiro representa um dos desafios mais significativos da docência contemporânea. Embora a promulgação das Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008 tenha instituído a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira, africana e indígena, observa-se que a efetivação dessas diretrizes ainda ocorre de maneira desigual e, em muitos contextos, superficial.

De acordo com pesquisa realizada pelo Geledés Instituto da Mulher Negra e pelo Instituto Alana, sistematizada por Benedito, Carneiro e Portella

---

1. Mestre em Ensino e suas Tecnologias pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense (IFF). Especialista em Relações Étnico-raciais e Educação. Professor dos anos iniciais da rede pública de Quissamã, RJ. E-mail: andrade.s@gsuite.iff.edu.br

2. Pós-doutora em Literatura Brasileira Contemporânea pela Università degli Studi Roma Tre. Doutora em Estudos de Literatura pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense (IFF). Docente do Programa de Mestrado Profissional em Ensino e suas Tecnologias (MPET/IFF) e do Programa de Pós-graduação em Cognição e Linguagem da Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (PGCL/UENF).

(2023), a maioria das Secretarias Municipais de Educação afirma desenvolver ações voltadas ao ensino da história e cultura africana e afro-brasileira como forma de apoiar as escolas. Entretanto, segundo as próprias redes de ensino, tais iniciativas ocorrem de maneira esporádica: 69% declaram que a maioria ou boa parte das escolas realiza atividades apenas durante o mês ou a semana do Dia da Consciência Negra. O percentual é ainda mais elevado nos municípios da região Centro-Oeste, o que evidencia a permanência de uma abordagem concentrada em datas comemorativas.

Nesse cenário, a docência é convocada a assumir uma postura crítica e propositiva, capaz de converter dispositivos legais em práticas pedagógicas efetivas. Tal desafio demanda não apenas domínio teórico, mas também a construção de estratégias metodológicas capazes de dialogar com a cultura contemporânea dos estudantes, marcada pela multimodalidade e pelas tecnologias digitais.

Este capítulo apresenta os resultados de uma pesquisa-ação desenvolvida no âmbito do Mestrado Profissional em Ensino e suas Tecnologias do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense (IFF). A proposta consistiu-se na elaboração e aplicação de oficinas pedagógicas com estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental da Escola Municipal Professora Tânia Regina Paula, nas quais histórias em quadrinhos (HQs) foram articuladas a tecnologias digitais para problematizar o racismo e promover práticas de educação antirracista.

Ao compartilhar essa experiência, busca-se contribuir para o debate sobre ensino, docência e diversidade, evidenciando como a integração entre linguagem verbo-visual, tecnologias digitais e pesquisa aplicada pode potencializar práticas pedagógicas comprometidas com a equidade racial.

## **Docência e diversidade: desafios da implementação da ERER**

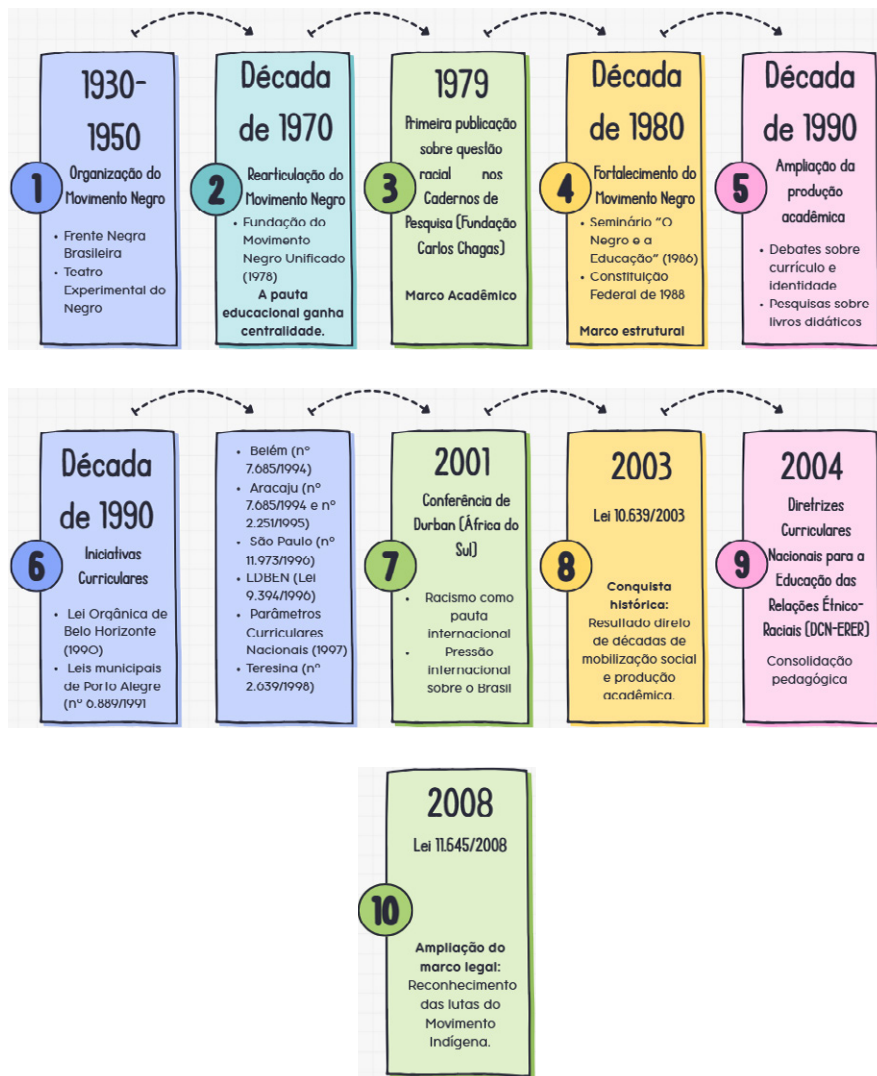
A inserção da temática racial nos currículos escolares brasileiros não constitui uma concessão espontânea do Estado, mas resulta de disputas históricas por reconhecimento, legitimidade epistêmica e justiça curricular. A linha do tempo apresentada a seguir, sistematizada a partir da pesquisa

de mestrado desenvolvida por Andrade (2026), no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Ensino e suas Tecnologias do Instituto Federal Fluminense (IFF), sob orientação da professora Dra. Analice de Oliveira Martins, evidencia que a institucionalização da EREER resulta de um processo contínuo de mobilização política e produção intelectual do Movimento Negro.

Nesse percurso, a promulgação das Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008 representa a formalização jurídica de reivindicações historicamente acumuladas — e não seu ponto inaugural. Santos (2005) corrobora essa leitura ao demonstrar que, antes mesmo da normatização em âmbito nacional, já se registravam iniciativas políticas locais que tensionavam o currículo escolar e promoviam práticas pedagógicas voltadas à superação do racismo. Tais experiências, analisadas também por Silva (2007) e Gomes (2021), revelam que a transformação curricular no campo das relações raciais vem sendo construída por meio de articulações entre movimentos sociais, produção acadêmica e incidência política institucional.

A sistematização dessas iniciativas históricas, sintetizada na figura a seguir, permite compreender a EREER como resultado de um processo cumulativo de disputas por memória, identidade e reconhecimento.

**Figura 1:** Da resistência histórica à normatização curricular: a construção da EREER no Brasil



Fonte: Elaboração própria, com base na fundamentação teórica apresentada em Andrade (2026).

Nessa perspectiva, a educação deve ser compreendida como território de disputa entre projetos societários, nos quais se confrontam concepções distintas de nação, identidade e cidadania. Como afirma Arroyo (2011),

toda disputa por conhecimentos envolve, simultaneamente, disputas por projetos de sociedade. Assim, os embates em torno da implementação da Educação para as Relações Étnico-Raciais não se restringem à inclusão de novos conteúdos no currículo, mas dizem respeito à ampliação — e tensionamento — dos referenciais epistemológicos que estruturam o que é reconhecido como saber legítimo no espaço escolar.

Nessa direção, Arroyo (2011) argumenta que o desafio não consiste em negar a produção intelectual, cultural, ética ou estética historicamente consolidada, mas em incorporar outras leituras de mundo e outros saberes produzidos por coletivos sistematicamente marginalizados. Trata-se de reconhecer as autoimagens positivas construídas por esses grupos e de garantir que tais produções disputem legitimidade nos currículos, nos materiais didáticos e nas práticas pedagógicas. As tensões vivenciadas nas escolas populares nas últimas décadas evidenciam a pressão por representações sociais mais plurais e pela superação da imposição de uma racionalidade homogênea e de uma única forma legítima de aprender. Esse movimento, impulsionado por educadores e educandos em projetos coletivos comprometidos com o reconhecimento da diversidade, contribui para a des-sacralização dos currículos e para a construção de novas possibilidades de justiça curricular.

Assim, a implementação da EREER implica não apenas inserir conteúdos no currículo, mas questionar as bases epistemológicas que sustentaram a hegemonia de determinadas narrativas históricas em detrimento de outras, produzindo deslocamentos no modo como a escola organiza, legitima e transmite o conhecimento.

A existência de marcos legais, entretanto, não assegura, por si só, transformações estruturais nas práticas escolares. Dados da pesquisa realizada pelo Geledés Instituto da Mulher Negra e pelo Instituto Alana (2023) indicam que, embora as redes de ensino reconheçam a obrigatoriedade da temática, sua operacionalização tende a assumir caráter episódico e concentrado no mês de novembro. Além disso, o reduzido acompanhamento de indicadores educacionais desagregados por raça/cor revela fragilidades no monitoramento das desigualdades raciais no interior das políticas públicas educacionais.

Configura-se, assim, um paradoxo: ao mesmo tempo em que a EREER é reconhecida normativamente como obrigatória, sua materialização no cotidiano escolar frequentemente assume caráter simbólico, pontual e, por vezes, folclorizado. A centralidade conferida à “diversidade cultural”, quando desarticulada de análises sobre racismo estrutural, privilégios históricos e relações de poder, pode produzir uma pedagogia da celebração, mas não necessariamente uma pedagogia da transformação. Como argumenta Bárbara Carine Soares Pinheiro (2023), práticas pedagógicas restritas à valorização cultural ou a momentos comemorativos tendem a esvaziar o potencial crítico da educação antirracista, mantendo intocadas as estruturas que produzem e reproduzem desigualdades raciais no currículo e na escola. Nesse sentido, a autora propõe a pedagogia da implosão, entendida como uma abordagem educativa comprometida com a desestabilização das bases epistemológicas, curriculares e institucionais que historicamente sustentaram a invisibilização e a hierarquização dos saberes negros.

A ausência de suporte institucional consistente — seja na formação inicial e continuada de professores, na produção de materiais didáticos críticos, no acompanhamento sistemático das ações ou na destinação de recursos — tende a deslocar para a esfera individual da docência uma responsabilidade que deveria constituir uma política pública estruturante. Nesse cenário, a implementação da EREER tende a depender mais do engajamento individual de professores do que de um compromisso sistêmico das redes de ensino.

Diante desse quadro, a docência enfrenta, ao menos, três tensões estruturais:

1. A lacuna formativa no campo da educação antirracista, que limita a segurança teórico-metodológica dos professores;
2. A recorrência de projetos pontuais e, por vezes, folclorizados, desarticulados de uma abordagem crítica e transversal do currículo;
3. A insuficiência de suporte institucional contínuo para planejamento, acompanhamento e avaliação das ações.

Elevar a EREER à condição de eixo estruturante do currículo implica superar práticas episódicas e assumir o enfrentamento do racismo como dimensão constitutiva do trabalho pedagógico. Nesse horizonte, torna-se fundamental desenvolver metodologias que articulem criticidade, participação estudantil e linguagens contemporâneas, capazes de tensionar narrativas hegemônicas e promover deslocamentos epistêmicos no cotidiano escolar. É nesse contexto que os quadrinhos e as tecnologias digitais podem contribuir não apenas como recursos didáticos, mas como dispositivos de problematização e produção de novas leituras de mundo.

Diante das tensões estruturais que atravessam a implementação da Educação para as Relações Étnico-Raciais — marcadas pela descontinuidade das ações, pela folclorização da temática e pela insuficiência de suporte institucional — evidencia-se a necessidade de desenvolver propostas pedagógicas que, simultaneamente, intervenham na prática escolar e produzam conhecimento sobre suas potencialidades formativas.

Nesse horizonte, o presente capítulo apresenta uma pesquisa orientada pela seguinte questão investigativa:

De que forma aulas que utilizam histórias em quadrinhos, integradas a recursos tecnológicos — inclusive digitais — podem contribuir para a promoção da Educação para as Relações Étnico-Raciais e para a construção de diálogos críticos sobre o racismo entre estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental?

A formulação dessa questão parte do entendimento de que a linguagem verbo-visual dos quadrinhos, articulada à cultura digital contemporânea, pode favorecer processos de leitura crítica da realidade e ampliar as possibilidades de problematização do racismo no espaço escolar. Entretanto, reconhece-se que a mera inserção de recursos didáticos não garante transformações pedagógicas, sendo necessário analisar de que modo tais dispositivos são mobilizados no interior de uma proposta intencionalmente antirracista.

Nesse sentido, a pesquisa teve como objetivo demonstrar de que forma aulas estruturadas a partir do uso de histórias em quadrinhos, integradas a recursos tecnológicos, podem contribuir para a promoção da Educação para as Relações Étnico-Raciais e para o fomento de diálogos críticos sobre o racismo entre estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental.

Para alcançar esse objetivo, foram delineadas as seguintes ações:

1. Discutir as implicações teóricas relacionadas à Educação para as Relações Étnico-Raciais e à educação antirracista;
2. Analisar o potencial dos quadrinhos como linguagem pedagógica para abordar o racismo de forma crítica e dialógica;
3. Planejar, desenvolver e aplicar oficinas pedagógicas com estudantes do 5º ano, utilizando os quadrinhos como recurso para fomentar reflexões sobre o racismo;
4. Elaborar, como produto educacional, um guia pedagógico destinado a educadores, contendo orientações metodológicas para o planejamento e a condução de oficinas ou aulas que incorporem os quadrinhos na promoção de práticas antirracistas.

Ao articular intervenção pedagógica, análise reflexiva e produção de material didático, a pesquisa insere-se no conjunto de esforços que buscam tensionar a distância entre normatização curricular e prática escolar. Se, por um lado, a Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER) já se encontra juridicamente instituída, por outro, sua efetivação permanece atravessada por lacunas formativas, fragilidades institucionais e disputas de sentido no interior da docência. Assim, mais do que apresentar uma experiência específica, este capítulo sustenta que a implementação da ERER constitui um desafio estrutural que interpela a formação docente, a organização curricular e os compromissos políticos das redes de ensino.

Nesse contexto, torna-se fundamental compreender que a ação pedagógica não se constrói de maneira improvisada ou neutra, mas resulta de processos intencionais de planejamento e mediação do conhecimento. Como observa Pinheiro (2023, p. 22), “não se ensina despretensiosamente – o ato educativo é planejado” e envolve necessariamente “a sistematicidade dos conteúdos a serem socializados”. É nesse campo de tensões – entre legislação e prática, entre prescrição normativa e mediação pedagógica – que se inscreve a proposta aqui delineada, compreendida como possibilidade concreta de fortalecimento de uma docência comprometida com a transformação das relações raciais no cotidiano escolar.

## **Histórias em quadrinhos e tecnologias digitais como dispositivos formativos na Educação para as Relações Étnico-Raciais**

Se, como discutido anteriormente, a implementação da Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER) implica tensionar as bases epistemológicas que sustentam o currículo escolar, torna-se necessário mobilizar linguagens e metodologias capazes de operar deslocamentos nos modos de ler, narrar e representar o mundo. É nesse horizonte que as histórias em quadrinhos (HQs), articuladas às tecnologias digitais, assumem relevância como dispositivos formativos.

As HQs constituem uma linguagem híbrida que articula texto verbal e imagem, mobilizando múltiplos sistemas semióticos na construção de sentido. Conforme argumenta Eisner (1999), ao defini-las como “arte sequencial”, sua potência narrativa reside na interação dinâmica entre imagem e palavra. Essa interação exige do leitor processos interpretativos complexos — inferência, antecipação, preenchimento de lacunas e análise contextual — o que as torna particularmente fecundas para o trabalho com leitura crítica e problematização de representações sociais.

Ao serem inseridas no debate sobre relações étnico-raciais, as HQs deixam de ocupar o lugar periférico historicamente atribuído à cultura considerada “menor” e passam a operar como linguagem cultural legítima, capaz de produzir reflexão densa sobre desigualdades e identidades. Como já defendia Luyten (1985), ainda na década de 1980, os quadrinhos não deveriam apenas adentrar a escola como recurso ilustrativo, mas como objeto de análise crítica. Entretanto, apesar de avanços pontuais, sua presença nos anos iniciais ainda tende a assumir caráter instrumental ou recreativo, esvaziando sua potência formativa.

Longe de se reduzirem ao entretenimento, as HQs carregam discursos, valores, disputas simbólicas e visões de mundo. Podem tanto reforçar estereótipos raciais quanto tensioná-los. Por isso, sua inserção no contexto escolar requer intencionalidade pedagógica e mediação crítica. Quando mobilizadas de forma planejada, tornam-se dispositivos de leitura do mun-

do, possibilitando que os estudantes identifiquem, analisem e questionem representações naturalizadas no imaginário social.

A incorporação das tecnologias digitais amplia esse potencial formativo ao inserir os estudantes em práticas autorais compatíveis com a cultura contemporânea. Durante a pesquisa-ação, a produção manual de narrativas em quadrinhos foi articulada à experimentação de ferramentas digitais, inclusive sistemas de inteligência artificial, como o uso do ChatGPT desenvolvido pela OpenAI. A partir da elaboração de comandos (*prompts*), os estudantes puderam transformar suas narrativas manuscritas em composições gráficas digitais, experimentando processos de transposição semiótica e autoria ampliada.

Esse movimento dialoga com a perspectiva dos multiletramentos, proposta pelo New London Group, ao reconhecer que os estudantes estão inseridos em ecossistemas comunicacionais marcados pela convergência midiática, pela circulação de imagens e pela produção colaborativa de sentidos. Nessa direção, as contribuições de Ana Elisa Ribeiro (2016; 2018; 2021) são fundamentais. Ao refletir sobre as transformações da cultura escrita na era digital, a autora evidencia que os textos contemporâneos são intrinsecamente multimodais, articulando palavra, imagem, som e design gráfico. Ler, nesse contexto, significa interpretar a complexidade dessas camadas semióticas.

A multimodalidade, portanto, não constitui um adorno tecnológico, mas uma condição estrutural da comunicação contemporânea. Integrar HQs e tecnologias digitais ao trabalho com a EREER implica reconhecer que a formação crítica demanda domínio e análise das linguagens que circulam socialmente. Assim, as tecnologias não foram concebidas como adereços instrumentais, mas como meios de ampliar a autoria estudantil, favorecer a colaboração e tensionar representações produzidas por sistemas algorítmicos. O encontro entre HQs e cultura digital não se configurou como inovação meramente técnica, mas como estratégia pedagógica orientada à formação crítica, ao protagonismo estudantil e à construção de práticas antirracistas situadas.

Ao integrar linguagem, tecnologia e reflexão social, a proposta buscou evidenciar que a Educação para as Relações Étnico-Raciais pode dialogar

com a cultura contemporânea sem perder densidade política. Ao contrário, quando ancorada em fundamentos teóricos consistentes e em intencionalidade pedagógica clara, a articulação entre quadrinhos e tecnologias digitais potencializa deslocamentos epistêmicos, amplia repertórios interpretativos e contribui para a formação de sujeitos capazes de ler criticamente as imagens, narrativas e discursos que estruturam as relações raciais na sociedade brasileira.

Nesse processo, as tecnologias digitais não foram mobilizadas apenas no momento de produção das narrativas gráficas, mas também integraram o próprio ambiente de mediação pedagógica das oficinas. Durante as atividades, foram utilizados recursos como lousa digital e apresentações interativas, estruturadas por meio de *slides* que continham ícones clicáveis direcionando os estudantes para vídeos, histórias em quadrinhos, imagens e outros materiais multimodais. Essa organização permitiu que a aula se configurasse como um percurso interativo de exploração de diferentes linguagens, ampliando as possibilidades de leitura e interpretação das temáticas abordadas.

Cabe destacar que a utilização desses recursos não ocorreu de forma isolada ou episódica, mas foi favorecida pelo contexto institucional da escola em que a pesquisa foi realizada, na qual já existe um trabalho sistemático voltado à integração das tecnologias digitais ao cotidiano pedagógico. Tal ambiente contribuiu para que os estudantes demonstrassem familiaridade com práticas mediadas por dispositivos digitais, favorecendo a participação nas atividades e a experimentação de diferentes formas de produção e circulação de narrativas.

Nesse sentido, a presença das tecnologias digitais no desenvolvimento da pesquisa-ação não se limitou ao uso de ferramentas específicas, mas dialogou com uma cultura escolar que reconhece o potencial formativo das tecnologias no processo de ensino-aprendizagem. A articulação entre histórias em quadrinhos, recursos digitais interativos e práticas pedagógicas orientadas pela educação para as relações étnico-raciais permitiu, assim, criar um ambiente de aprendizagem que combinou leitura crítica, autoria estudantil e exploração de múltiplas linguagens.

## **A pesquisa-ação como prática docente transformadora**

A investigação foi desenvolvida a partir da metodologia da pesquisa-ação, compreendida como um processo investigativo de caráter cíclico que articula planejamento, intervenção, observação e reflexão crítica sobre a prática pedagógica (Tripp, 2005). Diferentemente de abordagens que se limitam à descrição de fenômenos educacionais, a pesquisa-ação pressupõe a participação ativa do professor na produção do conhecimento, integrando investigação e transformação da realidade escolar.

No âmbito desta pesquisa, a intervenção pedagógica foi materializada na realização de seis oficinas desenvolvidas com estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental. As atividades contemplaram, entre outros aspectos, a discussão conceitual sobre racismo, a análise crítica de personagens e estereótipos presentes em narrativas visuais, o debate sobre representações indígenas, a produção autoral de histórias em quadrinhos e a integração dessas produções com recursos tecnológicos digitais. O planejamento e o desenvolvimento das oficinas foram acompanhados e supervisionados pela orientadora da pesquisa, no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Ensino e suas Tecnologias do Instituto Federal Fluminense.

Como parte do percurso investigativo, foram aplicados questionários diagnósticos no início das atividades e questionários finais ao término das oficinas, com o objetivo de identificar as percepções iniciais dos estudantes acerca da temática racial e analisar possíveis deslocamentos em suas compreensões após a intervenção pedagógica.

Durante o desenvolvimento das oficinas, foram coletados materiais produzidos pelos estudantes, como as histórias em quadrinhos autorais elaboradas nas atividades e os registros realizados em blocos de anotações utilizados ao longo das discussões. Esses materiais constituíram um conjunto significativo de dados empíricos, permitindo acompanhar os processos de elaboração conceitual, as interpretações dos estudantes e as formas pelas quais passaram a representar questões relacionadas ao racismo e às relações étnico-raciais.

O conjunto de dados — composto pelos questionários iniciais e finais, pelas produções em quadrinhos e pelos registros escritos — foi submetido à Análise de Conteúdo, metodologia que possibilita a sistematização e interpretação de dados qualitativos por meio da identificação de categorias temáticas. Esse procedimento analítico permitiu identificar padrões de compreensão, deslocamentos conceituais e evidências de ampliação do diálogo crítico sobre o racismo entre os participantes.

Além de subsidiar a análise dos resultados da pesquisa, o processo de interpretação desses dados também contribuiu para a elaboração do produto educacional, possibilitando que o guia pedagógico fosse estruturado a partir das experiências vivenciadas no contexto da intervenção.

Ao longo desse processo, o professor assumiu simultaneamente o papel de docente e pesquisador, o que possibilitou uma análise situada das práticas pedagógicas e dos efeitos formativos produzidos pelas atividades desenvolvidas. Tal característica evidencia uma das especificidades dos Mestrados Profissionais na área de Ensino, cuja proposta consiste em articular rigor acadêmico e intervenção qualificada na realidade educacional.

Nesse sentido, a pesquisa-ação revelou-se não apenas uma estratégia metodológica de investigação da prática docente, mas também um dispositivo formativo para o próprio professor-pesquisador. A reflexão sistematizada sobre as oficinas realizadas possibilitou a resignificação das práticas pedagógicas, ampliando a compreensão acerca das potencialidades e dos limites das metodologias adotadas no trabalho com a Educação para as Relações Étnico-Raciais.

## **Resultados: evidências de ampliação do diálogo e da consciência crítica**

A análise dos dados, realizada a partir da Análise de Conteúdo, permitiu identificar transformações relevantes nas percepções e nas formas de expressão dos estudantes ao longo do percurso formativo. O corpus analítico foi composto pelos questionários diagnósticos e finais, pelas histórias em quadrinhos autorais produzidas durante as oficinas e pelos registros escritos elaborados pelos estudantes em seus blocos de anotações. Esses ma-

teriais possibilitaram acompanhar tanto os processos de elaboração conceitual quanto possíveis deslocamentos nas formas de representação do racismo e das relações étnico-raciais.

Entre os principais resultados observados, destacam-se a maior disposição dos estudantes para dialogar sobre o racismo no espaço escolar e o reconhecimento de estereótipos anteriormente naturalizados em narrativas visuais e personagens de quadrinhos. As produções autorais elaboradas nas oficinas também evidenciaram a emergência de posicionamentos mais críticos, nos quais os estudantes passaram a problematizar situações de discriminação e a construir narrativas que valorizavam o respeito à diversidade.

Os questionários finais reforçam esses achados ao indicar que os estudantes passaram a se sentir mais seguros para abordar a temática racial em sala de aula. Muitos participantes também reconheceram o potencial das histórias em quadrinhos como recurso pedagógico capaz de tornar o processo de aprendizagem mais significativo, especialmente quando associado ao uso de tecnologias digitais.

De modo geral, os resultados indicam que a proposta pedagógica adotada pode contribuir para a ampliação da compreensão conceitual acerca do racismo, mas também para o desenvolvimento de atitudes mais sensíveis e reflexivas diante das desigualdades raciais. Nesse sentido, a articulação entre linguagem verbo-visual, cultura digital e mediação docente mostrou-se capaz de favorecer a construção de espaços de diálogo mais abertos e críticos entre os estudantes.

## **O produto educacional como contribuição para a formação docente**

Como desdobramento do percurso investigativo apresentado ao longo deste capítulo, foi elaborada a obra *Não Seja Quadrado*, concebido como produto educacional destinado a professores interessados em desenvolver práticas pedagógicas voltadas à Educação para as Relações Étnico-Raciais por meio das histórias em quadrinhos e das tecnologias digitais. A produção desse material não se constituiu como etapa isolada da investigação, mas como parte integrante do processo formativo e reflexivo da pesquisa,

dialogando diretamente com os pressupostos teóricos, metodológicos e empíricos desenvolvidos nos capítulos anteriores.

Nos programas de pós-graduação profissionais, o produto educacional constitui importante estratégia de socialização do conhecimento produzido, na medida em que traduz resultados da investigação acadêmica em recursos aplicáveis à prática docente. Nesse sentido, o guia foi concebido a partir das evidências produzidas durante a implementação das oficinas pedagógicas com estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental, bem como das reflexões teóricas desenvolvidas ao longo da pesquisa acerca da educação para as relações étnico-raciais e do potencial pedagógico das histórias em quadrinhos.

A elaboração do material dialoga diretamente com as discussões apresentadas na seção *Docência e diversidade: desafios da implementação da EREER*, na qual se evidenciou que, embora a temática racial esteja juridicamente instituída no currículo escolar brasileiro por meio das Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, sua efetivação no cotidiano escolar ainda enfrenta obstáculos significativos. Entre esses desafios destacam-se a lacuna formativa no campo da educação antirracista, a recorrência de práticas pontuais e folclorizadas e a insuficiência de suporte institucional para o desenvolvimento de ações pedagógicas contínuas.

Diante desse cenário, o produto educacional busca contribuir para a redução dessas lacunas ao oferecer subsídios teóricos, referenciais conceituais e orientações metodológicas que auxiliem professores na construção de práticas pedagógicas comprometidas com a valorização da diversidade e com o enfrentamento do racismo no espaço escolar. Dessa forma, o guia procura aproximar o debate acadêmico sobre a EREER das práticas concretas da docência, tensionando a distância frequentemente observada entre a normatização curricular e sua implementação nas escolas.

A organização do material parte de questões orientadoras que provocam a reflexão docente e introduzem os conteúdos abordados ao longo do guia. Entre elas destaca-se a pergunta: *Por que utilizar histórias em quadrinhos para discutir o racismo na escola?* A partir desse tipo de problematização, o material apresenta conceitos fundamentais e referenciais teóricos de ma-

neira acessível, permitindo ao professor compreender os fundamentos da educação para as relações étnico-raciais quanto o potencial pedagógico das histórias em quadrinhos como linguagem educativa.

Com o objetivo de tornar o material mais didático e interativo, o guia utiliza recursos visuais e elementos gráficos que auxiliam na mediação do conteúdo. Entre eles destaca-se a presença de um personagem ilustrado — representado por um boneco com uma lupa — que sinaliza momentos de aprofundamento conceitual, na qual são apresentados autores, conceitos e discussões teóricas que permitem ao leitor ampliar sua compreensão sobre os temas abordados, favorecendo processos de formação continuada mediados pelo próprio material.

Além disso, o guia incorpora recursos digitais, como *QR Codes* e *links* que direcionam para vídeos, obras literárias, histórias em quadrinhos e outros materiais formativos. Esses elementos ampliam as possibilidades de exploração do conteúdo e permitem que o professor estabeleça conexões entre o material apresentado e outras fontes de conhecimento relevantes para sua prática pedagógica.

Essa proposta dialoga com o contexto contemporâneo da educação, no qual as tecnologias digitais assumem papel cada vez mais significativo nos processos de ensino e aprendizagem. Ao integrar esses recursos ao guia pedagógico, buscou-se não apenas disponibilizar conteúdos complementares, mas também incentivar o uso pedagógico das tecnologias digitais como ferramentas de formação docente e ampliação do repertório didático.

O produto educacional também estabelece interlocução com as experiências vivenciadas durante a própria pesquisa-ação. Durante a implementação das oficinas pedagógicas, o uso de recursos tecnológicos — como lousa digital, apresentações interativas e acesso a materiais audiovisuais — contribuiu para dinamizar as atividades desenvolvidas em sala de aula e ampliar o engajamento dos estudantes nas discussões propostas. A incorporação desses recursos no guia procura, portanto, sistematizar práticas que se mostraram pedagogicamente significativas ao longo da investigação.

Desse modo, o guia pedagógico não se limita à apresentação de sugestões de atividades com histórias em quadrinhos. Ele se constitui como um

material formativo que articula fundamentos teóricos, reflexões pedagógicas e possibilidades metodológicas para o trabalho com a temática racial na escola. Ao fazê-lo, o produto educacional materializa uma das principais contribuições desta pesquisa: demonstrar que o uso das histórias em quadrinhos, aliado a práticas pedagógicas intencionalmente planejadas e ao uso crítico das tecnologias digitais, pode favorecer a construção de experiências educativas comprometidas com a promoção da igualdade racial e com a valorização da diversidade no espaço escolar.

## **Considerações finais**

A experiência relatada neste capítulo reafirma que a implementação da Educação para as Relações Étnico-Raciais não se limita à existência de marcos legais ou à realização de ações pontuais. Trata-se de um processo que requer intencionalidade pedagógica, fundamentação teórica e compromisso com a transformação das relações raciais no espaço escolar.

A articulação entre histórias em quadrinhos, tecnologias digitais e pesquisa-ação evidenciou que metodologias alinhadas à cultura contemporânea dos estudantes podem favorecer a leitura crítica da realidade e ampliar o diálogo sobre o racismo nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Entretanto, os resultados também indicam que recursos didáticos, isoladamente, não produzem mudanças estruturais; é a mediação docente reflexiva que lhes confere potência formativa.

Nesse contexto, a pesquisa-ação revelou-se não apenas como estratégia metodológica, mas como prática de docência investigativa, capaz de produzir conhecimento a partir da própria experiência pedagógica. Ao articular intervenção pedagógica, análise reflexiva e sistematização em um produto educacional, o percurso formativo desenvolvido no Mestrado Profissional em Ensino e suas Tecnologias evidencia a especificidade dessa modalidade de pós-graduação, marcada pela articulação entre rigor acadêmico e transformação da prática educativa.

Assim, mais do que apresentar uma proposta pedagógica, este estudo aponta para a necessidade de fortalecer políticas institucionais de formação docente e de suporte à implementação da ERER. A consolidação de

uma educação antirracista depende menos de iniciativas isoladas e mais de um compromisso sistêmico com a equidade, a justiça curricular e a pluralização das narrativas no espaço escolar.

## Referências

ANDRADE, Edwilson da Silva. **Educação, relações étnico-raciais e histórias em quadrinhos: uma proposta pedagógica para a discussão do racismo com estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental**. 2026, 249 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino e suas Tecnologias) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense, Campos dos Goytacazes, 2026.

ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis: Vozes, 2011.

BRASIL. **Lei n. 10.639 de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 9 jan. 2003. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/110.639.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm). Acesso em: 5 mar. 2026.

BRASIL. **Lei n. 11.645 de 10 de março de 2008**. Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 10 mar. 2008. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm). Acesso em: 5 mar. 2026.

BENEDITO, Beatriz Soares; CARNEIRO, Suelaine; PORTELLA, Tânia (org.). **Lei 10.639/03: a atuação das Secretarias Municipais de Educação no ensino de história e cultura africana e afro-brasileira**. São Paulo: Instituto Alana, 2023. Disponível em: <https://portalidea.org.br/wp-content/uploads/2023/04/relatorio-geledes-e-alana.pdf>. Acesso em: 5 mar. 2026.

EISNER, Will. **Quadrinhos e arte sequencial**. Tradução Luíza Carlos Borges. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação**. Petrópolis: Vozes, 2021.

LUYTEN, Sonia M. Bibe (org.). **Histórias em quadrinhos: leitura crítica**. 2. ed. São Paulo: Edições Paulinas, 1985.

PINHEIRO, Bárbara Carine Soares. **Como ser um educador antirracista**. São Paulo: Planeta do Brasil, 2023.

RIBEIRO, Ana Elisa. Tecnologia digital e ensino: breve histórico e seis elementos para a ação. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 19, n. 2, p. 91-111, jul./dez. 2016.

RIBEIRO, Ana Elisa. **Escrever hoje: palavra, imagem e tecnologias digitais na educação**. São Paulo: Parábola, 2018.

RIBEIRO, Ana Elisa. **Multimodalidade, textos e tecnologias**: provocações para a sala de aula. São Paulo: Parábola, 2021.

SANTOS, Sales Augusto dos (org.). **Educação anti-racista**: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03. Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil. **Educação**, Porto Alegre/RS, ano XXX, v. 3, n. 63, p. 489-506, set./dez. 2007.

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa**, [S. l.], v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005.

## 2. A Educação Ambiental em diálogo: articulações com os documentos legais brasileiros e suas dimensões<sup>1</sup>

Marcio da Silva Braga Filho<sup>2</sup>

Décio Nascimento Guimarães<sup>3</sup>

DOI: 10.52695/978-65-5456-171-6.2

### Considerações iniciais

A Educação Ambiental começou a se estruturar a partir das décadas de 1960 e 1970, impulsionada por movimentos ecológicos e conferências internacionais e instigada pela degradação ambiental que já se percebia com o fim da Segunda Guerra Mundial, de forma que o termo *environmental education* (educação ambiental) começa a ser usado nos Estados Unidos da América em 1970 (Dias, 2004).

Com o tempo, esse conceito adquiriu outras concepções, tornando-se mais complexo, incorporando dimensões críticas e relacionando sociedade, economia e meio ambiente (Holmer, 2020). Nesse contexto, a Educação

---

1. Este estudo foi financiado pela FAPERJ – Fundação Carlos Chagas Filho de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro, Processo SEI260003/008250/2025 e Processo SEI-260003/020574/2025.

2. Licenciado em Ciências da Natureza: Ciências e Química pelo do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense (IFF) *Campus* Campos Centro e aluno do Mestrado Profissional em Ensino e suas Tecnologias (MPET/IFF).

3. Doutor e Mestre em Cognição e Linguagem pela Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF). Professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense (IFF). Docente permanente e coordenador do Mestrado Profissional em Ensino e suas Tecnologias (MPET/IFF). Docente permanente do Programa de Pós-graduação em Cognição e Linguagem (PGCL/UENF).

Ambiental se consolidou como campo interdisciplinar, e incorpora contribuições da ecologia, sociologia, pedagogia e ciências políticas para analisar problemas sociais e ambientais e propor soluções integradas.

Em sua vertente crítica, a Educação ambiental traz “[...] uma abordagem pedagógica que problematiza os contextos societários em sua interface com a natureza” (Layrargues; Lima, 2014, p. 29). Essa vertente não dissocia os problemas ambientais dos conflitos sociais, mas nos incentiva a percebê-los como dimensões conectadas em uma mesma interface. Esses princípios próprios da vertente crítica da Educação Ambiental se comunicam diretamente com as ideias defendidas por Freire de emancipação, autonomia e libertação (Freire, 2021a; 2021b).

A Educação Ambiental, enquanto tema transversal e interdisciplinar, se encontra no cotidiano escolar em teorias e práticas, mesmo que não percebida ou marginalizada. É fundamental cultivar com os estudantes os ideais de conservação e preservação da natureza, discutir a consciência envolvida nos papéis individuais, no entanto, apenas a consciência das relações humano-sociedade-natureza e das influências internacionais e mercadológicas aliadas à necessidade de realizar efetivamente transformações sociais reais e se posicionar politicamente podem transformar a formação humana e nossa realidade.

A Educação Ambiental, então, possui vitalidade e centralidade quanto ao processo educativo. Ela ganha ainda mais importância hoje com o agravamento da crise decorrente das mudanças climáticas, da qual o Brasil não tem passado ileso. Podemos observar os efeitos dessas mudanças climáticas, sentindo alterações em ciclos hidrológicos, ecossistemas tanto terrestres quanto marinhos e na dinâmica do carbono (Artaxo, 2020).

Compreendendo a Educação Ambiental como dimensão indissociável da educação, em todas as suas modalidades e seus níveis, na busca pela preservação do nosso planeta, essa luta deve ser realizada por todas as pessoas. No pensar antropocêntrico, somos ensinados a ver apenas a realidade parcial que separa homem e natureza. Não podemos pensar, entretanto, que a unificação dessas únicas dimensões é suficiente para resolver a questão ambiental, quando é necessário que compreendamos que a ex-

ploração da natureza pelo homem e do homem pelo seu próximo são dimensões também relacionadas (Tozoni-Reis, 2004).

A Educação Ambiental e seus temas relacionados possuem presença na legislação brasileira atualmente, constando em documentos como a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA) e o Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH-3), e aparecendo também em documentos curriculares como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024 que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Superior (Brasil, 1999; 2009; 2012; 2018; 2024a).

Gramsci (2020) discursa sobre tomar partido na vida, sobre aqueles que não o fazem e as consequências dessa indiferença para o mundo. O autor afirma que:

O que se passa não resulta tanto dos desejos de alguns como da massa dos homens que abdicam de sua vontade, deixam acontecer, permitem o entrelaçamento de nós que posteriormente apenas a espada pode romper, aceitam a promulgação de leis depois só a revolta pode revogar [...] (Gramsci, 2020, p. 32).

É nessa perspectiva que vemos algumas legislações em vigência atualmente, tendo sido aprovadas por conta de nossa indiferença quanto a elas, e que apenas a partir de suas prescrições colocadas em prática somos capazes de avaliar seus efeitos danosos.

Após uma investigação dos documentos legais que tratam da Educação Ambiental em âmbito nacional, organizamos alguns dos principais documentos em três dimensões: os documentos relacionados a *políticas públicas transversais*, aqueles que tratam especificamente da *formação de professores* e os que abarcam o *currículo da Educação Básica*. Urge afirmar que essa divisão é apenas para caráter didático, visto que essas dimensões não são excludentes e esses documentos são intrinsecamente relacionados entre si e com a Educação Ambiental em seus diferentes âmbitos.

## A dimensão das políticas públicas transversais

Adentrando a dimensão das *políticas públicas transversais*, é necessário ressaltar que a Educação Ambiental é defendida na Constituição Federal de 1988, que estabelece a necessidade de “promover a Educação Ambiental em todos os níveis de ensino e a conscientização pública para a preservação do meio ambiente” (Brasil, 1988, cap. VI, art. 225, inc. VI).

Entre os documentos principais é indispensável destacarmos uma lacuna. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei n 9.394/1996), principal documento norteador da educação brasileira, não aborda diretamente a Educação Ambiental. Em seu texto, a LDB apenas assegura que faça parte da formação básica do cidadão no ensino fundamental “a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade” (Brasil, 1996, cap. II, art. 32, inc. II).

No entanto, a Educação Ambiental já esteve presente nessa Lei, especificamente na seção que aborda a parte diversificada dos currículos, suas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos. O parágrafo incluído pela Lei n° 12.608, de 10 de abril de 2012 e posteriormente excluído, trazia que “Os currículos do ensino fundamental e médio devem incluir os princípios da proteção e defesa civil e a educação ambiental de forma integrada aos conteúdos obrigatórios” (Brasil, 1996, cap. II, art. 26, par. 7).

Colacios e Locastre (2019, p. 5) afirmam que “[...] a LDB de 1996 pouco informa sobre a Educação Ambiental, seus parâmetros e definições conceituais [...]”, e que “[...] portanto, em termos de LDB de 2012 em diante, foi esta última legislação que acabou por abarcar a dimensão curricular da Educação Ambiental”.

O principal documento que estrutura e conceitua a Educação Ambiental no Brasil é a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA, Lei n° 9.795, de 27 de abril de 1999). Essa foi uma grande conquista política de ambientalistas anônimos(as) que trabalharam incansavelmente nos corredores do Congresso para sua aprovação (Dias, 2004). Esse documento instituiu a Educação Ambiental como “prática educativa integrada, contínua e permanen-

te em todos os níveis e modalidades do ensino formal” (Brasil, 1999, cap. II, art. 10), e que nesse sentido não deve ser implantada como disciplina, o que é facultativo em cursos de pós-graduação e extensão.

É relevante evidenciar que, conforme consta na PNEA, a dimensão da Educação Ambiental deve estar presente também na educação superior e nos currículos de formação de professores “em todos os níveis e em todas as disciplinas” (Brasil, 1999, cap. II, art. 11). Vale ressaltar que a Lei nº 14.926, de 2024, sancionada pelo presidente Lula, insere na PNEA o parágrafo quarto:

Será assegurada a inserção de temas relacionados às mudanças do clima, à proteção da biodiversidade, aos riscos e emergências socioambientais e a outros aspectos referentes à questão ambiental nos projetos institucionais e pedagógicos da educação básica e da educação superior (Brasil, 1999, cap. II, art. 10).

Conforme essa legislação, sua intenção é alterar a PNEA para “[...] assegurar atenção às mudanças do clima, à proteção da biodiversidade e aos riscos e vulnerabilidades a desastres socioambientais [...]” (Brasil, 2024b). Essa alteração é vista como algo significativo, considerando as mudanças climáticas que enfrentamos hoje e que não podem ser ignoradas.

Outro documento que podemos citar como política pública transversal é o Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH-3), que mesmo que não aborde a Educação Ambiental diretamente, se esforça para aproximar a discussão dos direitos ambientais como direitos humanos. O documento elenca duas diretrizes para aludir a esse objetivo, são elas:

Diretriz 4: Efetivação de modelo de desenvolvimento sustentável, com inclusão social e econômica, ambientalmente equilibrado e tecnologicamente responsável, cultural e regionalmente diverso, participativo e não discriminatório; [...]

Diretriz 6: Promover e proteger os direitos ambientais como Direitos Humanos, incluindo as gerações futuras como sujeitos de direitos; (Brasil, 2009).

Além dessas diretrizes, o Anexo desse documento traz uma sincera preocupação com a preservação ambiental e um meio ambiente sustentável, ainda que muito relacionados ao desenvolvimento sustentável. Ainda nesse mesmo anexo afirma-se que o PNDH-3 “[...] propõe a inclusão do item ‘direitos ambientais’ nos relatórios de monitoramento sobre Direitos Humanos e do item ‘Direitos Humanos’ nos relatórios ambientais, assim como fomenta pesquisas de tecnologias socialmente inclusivas” (Brasil, 2009).

É válido destacar como esse documento destaca os direitos ambientais como direitos de todas as pessoas. Nesse sentido, esses direitos ambientais devem ser compreendidos como direitos humanos, e essa forte aproximação é essencial para as lutas por direitos e por qualidade de vida de pessoas oprimidas/marginalizadas pelo capital. É urgente considerar os direitos de moradia segura, segurança alimentar e hídrica e qualidade de vida, que são constantemente ameaçados por interesses econômicos e pela degradação ambiental antropocêntrica.

Nessa dimensão de documentos legais, vale citar também as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental que, em consonância com a PNEA, reafirma que a Educação Ambiental “deve ser desenvolvida como uma prática educativa integrada e interdisciplinar, contínua e permanente em todas as fases, etapas, níveis e modalidades, não devendo, como regra, ser implantada como disciplina ou componente curricular específico” (Brasil, 2012, cap. I, art. 8).

Finalizando as discussões sobre as políticas públicas transversais, trazemos para a discussão o Plano Nacional de Educação (PNE 2014–2024), que infelizmente não possui diretriz ou meta que mencione Educação Ambiental. O documento traz apenas a décima diretriz, que afirma a “promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental” (Brasil, 2014). Infelizmente, o documento não define qual o sentido que infere a sustentabilidade socioambiental e não possui nenhuma estratégia específica para o cumprimento dessa diretriz.

Em contraponto, o PNE 2024–2034, até o momento ainda em tramitação, já pode ser considerado como um avanço na área. Apesar de manter a diretriz do documento anterior, assegura 10 estratégias que, entre outras

coisas, incentivem práticas pedagógicas, promovam políticas de formação de professores, orientem a implementação de diretrizes curriculares e garantam a inclusão das áreas e temas transversais de Educação Ambiental nos currículos da Educação Básica (Brasil, 2024c).

## A dimensão da formação de professores

Traremos agora para a discussão proposta os documentos que contemplam a dimensão da *formação de professores*. Consideramos essa dimensão em consonância com Tozoni-Reis e Campos (2015, p. 111-112), que afirmam que “para transformar a educação ambiental escolar há que se transformar também — e ao mesmo tempo — a formação inicial de professores”.

Dentre esses documentos, iniciamos nossa análise a partir das diretrizes que abordam as licenciaturas diretamente relacionadas às Ciências da Natureza (seriam elas: Química, Física e Biologia), devido à natureza da nossa investigação. É importante evidenciar que não existem no Brasil diretrizes para uma Licenciatura em Ciências da Natureza (LCN) e nesse sentido, as LCN possuem seu currículo muito baseado nas diretrizes para as Ciências Biológicas. Essa lacuna existe apesar de existirem cerca de 34 cursos ativos de Licenciatura em Ciências da Natureza, Ciências Naturais ou Interdisciplinares em Ciências Naturais, ofertados em universidades públicas e particulares em território nacional (de acordo com consulta do portal do e-MEC).<sup>4</sup>

Reis e Mortimer (2020, p. 3) apontam que

ao longo dos anos 1990 e 2000 surgiram novas LCN, sendo que algumas instituições ainda oferecem a possibilidade de o licenciado ter ainda habilitação em Química, Física ou Biologia (para o ensino médio) ou Matemática (para o ensino fundamental).

Investigando a diretriz para as Ciências Biológicas (Parecer CNE/CES 1.301/2001) observamos que esta apresenta o perfil do bacharel porém não cita o licenciado, e, na construção desse perfil, aponta o bacharel como

---

4. Consulta realizada no Sistema e-MEC em 15 de agosto de 2025. Disponível em: <https://emec.mec.gov.br/emec/nova>. Acesso em 15 ago. 2025.

educador (Brasil, 2001a). Essa diretriz, mesmo à luz da PNEA em 1999, sequer cita a Educação Ambiental, apenas informa a necessidade de habilidades que envolvam “manejo da biodiversidade, políticas de saúde, meio ambiente, biotecnologia, bioprospecção, biossegurança, na gestão ambiental” (Brasil, 2001a, p. 3). Institui em outra competência a necessidade de “portar-se como educador, consciente de seu papel na formação de cidadãos, inclusive na perspectiva sócio-ambiental” (*Ibid.*). Evidenciamos então que, no que diz respeito à Educação Ambiental, existe uma lacuna na principal diretriz que orienta as LCN.

Da mesma forma, as diretrizes que regulamentam os cursos de Licenciatura em Química e Física não apresentam a Educação Ambiental. A diretriz que regulamenta a Licenciatura em Química ainda apresenta uma habilidade para o licenciando, que ao tratar do ensino de química deve “Compreender e avaliar criticamente os aspectos sociais, tecnológicos, ambientais, políticos e éticos relacionados às aplicações da Química na sociedade” (Brasil, 2001b, p. 7), enquanto a diretriz das Licenciaturas em Física apenas menciona a presença de “Física Ambiental”, mas não conceitua ou informa algo mais sobre o assunto (Brasil, 2001c).

Ao não estipular visões claras de uma Educação Ambiental que seja crítica e pense para além de posicionamentos individuais, observamos um vazio conceitual da dimensão ambiental da educação e na formação de professores de Ciências da Natureza e suas áreas correlatas. Observamos assim que essas diretrizes contrariam a prerrogativa legal e ocasionam na instauração de lacunas e no esvaziamento da pauta ambiental nesses cursos de formação, contrariando demais legislações anteriores.

É fundamental considerarmos também em nossa análise a Resolução n. 2, de 1º de julho de 2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada (Brasil, 2015). Essa diretriz foi norma obrigatória para a elaboração dos Projetos Pedagógicos dos Cursos de Licenciatura, que se adequaram às suas proposições.

O documento preconiza que o projeto de formação deve contemplar, entre outros tópicos, “VI – as **questões socioambientais**, éticas, estéticas e relativas à diversidade étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional e sociocultural como princípios de equidade” (Brasil, 2015, cap. I, art. 3, par. 6, grifo nosso). Esta também informa que o egresso das licenciaturas deve estar apto a

VIII – demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de **natureza ambiental-ecológica**, étnico-racial, de gêneros, de faixas geracionais, de classes sociais, religiosas, de necessidades especiais, de diversidade sexual, entre outras (Brasil, 2015, cap. III, art. 8, grifo nosso).

Dessa forma observamos que a diretriz é bem firme em relação à presença transversal de questões relacionadas à Educação Ambiental nos cursos de formação de professores. O documento vai além, trazendo diretamente a Educação Ambiental como integrante dos núcleos de formação geral, onde devem ser articulados “i) pesquisa e estudo das relações entre educação e trabalho, educação e diversidade, direitos humanos, cidadania, **educação ambiental**, entre outras problemáticas centrais da sociedade contemporânea” (Brasil, 2015, cap. IV, art. 12, grifo nosso).

Observamos, então, que a dimensão da Educação Ambiental está presente na diretriz que regulamentou as elaborações dos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPC) de licenciatura a partir do ano de 2015, apesar de não operacionalizar a presença dessa dimensão na construção desses PPC ou conceituar a concepção de Educação Ambiental que deve estar presente.

Na tentativa de substituir as DCN de 2015, foi gestada por um governo autoritário de negação à ciência, retirada de direitos e de iniciativas de desmonte do sistema de educação nacional, a Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019. Esta possuía o objetivo de definir Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e instituir a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). O documento previa alinhar a formação de professores às normatizações impostas pela BNCC (Brasil, 2018; 2019).

A BNC-Formação é um retrocesso em todos os sentidos, mas especificamente no que se trata do nosso objeto de investigação, já que sequer cita a Educação Ambiental. De forma relacionada, traz somente o termo “consciência socioambiental” em seu anexo que traz as competências gerais docentes (Brasil, 2019).

Curado (2020, p. 104) aponta que:

[...] a proposta é de padronização das ações políticas e curriculares, ou seja, formar professores para ensinar a BNCC. Fica explícita uma política de governo e a direção ideológica da formação alinhada aos princípios curriculares da base. É a forma de consolidar um currículo padronizado que permita o controle por avaliação externa da escola e do trabalho docente, conforme indicações internacionais, por exemplo, da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE).

Braga Filho e Rodrigues (2022) afirmam que essa propostas de estruturação em habilidades e competências presentes nesses dois documentos intimamente relacionados (BNCC e BNC-Formação) caminham no sentido de padronização dos processos de ensino de aprendizagem, o que consideram como um retrocesso nos ideais de valorização e fortalecimento da profissão docente. Nesse sentido, não nos assusta que ambos os documentos tenham sido aprovados nesse período turbulento de nossa história recente.

Pertuzatti e Canan (2024, p. 16), explicam que:

Com a aprovação da BNC-Formação de maneira rápida e sem espaço para os amplos debates que se presenciava no Brasil, a preocupação com a eficiência e os preceitos elencados neste novo Documento abriram brechas para pesquisas e posições contrárias à sua efetivação nos cursos de formação de professores, pois ficaram abaladas as expectativas de envolvimento do professor no processo de construção das políticas educacionais, incluindo-se aqui, a proposta da normativa em questão.

No documento há uma ênfase em se privilegiar o ensino dos conteúdos alinhados à BNCC, atendendo às demandas do mercado, o que podemos ver como uma clara contradição ao protagonismo docente preconizado em seu texto. Devido a essas contradições e ao processo de elaboração e aprovação controverso desses dispositivos legais, foi organizado um forte movimento de entidades representativas, como a ANPEd (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação) e a ANFOPE (Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação) pela busca da revogação da Resolução de 2019 e o retorno à Resolução de 2015. O que ocorreu, no entanto, foi a homologação de uma nova resolução em 2024, sem tempo hábil para sua discussão, audiências públicas ou debate com a sociedade civil, “[...] que em seu texto parece trazer uma mescla das duas anteriores” (Pertuzatti; Canan, 2024, p. 17).

O documento em vigência, que deve ser usado para a reformulação dos PPC das licenciaturas em todo o território nacional, é a Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024. Este documento que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de profissionais do magistério da Educação Escolar Básica, prevê a Educação Ambiental como uma das problemáticas centrais da sociedade contemporânea, assim como a “[...] educação e trabalho, educação e diversidade, educação e comunicação, direitos humanos, cidadania [...]” (Brasil, 2024a, cap. IV, art. 13).

O Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade) também busca contemplar a temática ambiental ao estabelecer portarias que dispõem sobre as matrizes de referência de componente específicos e da Prova Nacional Docente (PND). Nas matrizes das licenciaturas em Química, Física e Biologia, constam como referência de característica no perfil dos estudantes que esse deve ser “comprometido com o respeito às diferenças e às diversidades ambiental-ecológicas, étnico-raciais, de gênero, geracionais [...]” entre outras (Brasil, 2025a; 2025b; 2025c, art. 5, par. V).

Das licenciaturas citadas, apenas a matriz da Licenciatura em Física não contempla a Educação Ambiental como objeto de conhecimento específico, mas, apesar disso, deve conter esse saber como transversal em sua organização curricular de acordo com as demais legislações anteriormente citadas.

Espera-se que com afirmações potentes como essa expressas em dispositivos legais, aliadas às discussões atuais de mudanças climáticas e do contexto em que vivemos, os colegiados de cursos não apenas em Ciências, mas em todas as licenciaturas, reformulem seus Projetos Pedagógicos de Curso, abarcando a Educação Ambiental como dimensão presente nos currículos de forma transversal e permanente.

## **A dimensão do currículo da Educação Básica**

Reconhecendo a formação docente e seu distanciamento em relação à educação escolar básica (Cartaxo, 2015), cabe trazer para as discussões levantadas em nossa pesquisa os documentos legais que contemplam a dimensão do *currículo da Educação Básica*. Esses documentos, também influenciados por políticas públicas transversais e por interesses internacionais, se operacionalizam a partir das características e dos perfis dos profissionais da educação e são fundamentais para compreendermos como está pautada a Educação Ambiental na educação brasileira.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) são anteriores à Política Nacional de Educação Ambiental e, dessa forma, não citam a Educação Ambiental, mas indicam o “Meio Ambiente” como um de seus temas transversais. O documento aponta a necessidade de produção de “[...] atitudes, com formação de valores, com o ensino e a aprendizagem de habilidades e procedimentos” (Brasil, 1998, p. 68), o que podemos destacar como uma visão comportamentalista e individualista para a educação.

Já as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (DCN), de 2013, possuem uma forte presença da Educação Ambiental, principalmente fundamentada na Constituição Federal e na PNEA. Esse documento informa que:

[...] o projeto político-pedagógico das unidades escolares que ofertam o Ensino Médio deve considerar: [...] XVII – estudo e desenvolvimento de atividades socioambientais, conduzindo a educação ambiental como uma prática educativa integrada, contínua e permanente (Brasil, 2013, p. 178-179).

Observamos, então, um desdobramento positivo da PNEA, com a inclusão dos conhecimentos que compõem a Educação Ambiental na Educação Básica.

Ao contrário dos PCN e das DCN, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento que normatiza o currículo da Educação Básica, é referência obrigatória para a construção dos currículos, possui caráter estritamente prescritivo e está estruturada em habilidades e competências (Braga Filho; Rodrigues, 2023). Neste documento curricular aprovado de forma contraditória ao fim de dezembro de 2017, a Educação Ambiental aparece pouco, com seus conhecimentos mais fortemente presentes no componente curricular Geografia do que em Ciências, o que, apesar da transversalidade, consideramos um triste retrocesso (Brasil, 2018).

O termo Educação Ambiental, no entanto, só aparece em referência à PNEA e às DCN para Educação Ambiental, mas não contempla nenhuma habilidade ou competência, sendo substituído pelos conceitos “socioambiental”, “políticas ambientais” e “ambiente” em algumas habilidades. Nas diretrizes específicas para o Ensino Médio o documento apenas cita, sem definir, “conservação ambiental”, “contextualização ambiental”, “princípios éticos e socioambientalmente responsáveis” (Brasil, 2018).

Sobre o significado desses termos utilizados e reutilizados no principal documento curricular brasileiro, Colacios e Locastre (2019, p. 4) afirmam que “Aparece a palavra, mas o significado dela está ausente; não é promovida em nenhum momento a discussão do que é meio ambiente”. Podemos ainda questionar a polissemia do termo “meio ambiente”, que, assim como outros termos relacionados à Educação Ambiental, variam de acordo com o contexto e os interesses envolvidos. Os autores também problematizam que:

Questões como reciclagem de lixo, consumismo, políticas públicas, regulação governamental, impacto econômico fazem parte das habilidades. São temáticas importantes, que permitem aos alunos entenderem alguns dos problemas ambientais atuais. Exploram, portanto, uma dimensão instrumentalizada do meio ambiente, que é uma marca de todo o documento em relação ao assunto (Colacios; Locastre, 2019, p. 4).

Portanto, observamos o esvaziamento de qualquer formação crítica, reflexiva ou transformadora em Educação Ambiental na BNCC. A educação prevista no documento não abarca efetiva e satisfatoriamente as dimensões sociais e ambientais da educação, e “[...] o que fica é um meio ambiente que não é tratado inter/trans/multidisciplinar, nem mesmo quando questionado a partir da sustentabilidade” (Colacios e Locastre, 2019, p. 5).

As críticas a esse documento são muitas, mas a que vemos como principal para a efetivação de uma Educação Ambiental de qualidade na educação brasileira é de que:

[...] a BNCC não consegue propiciar uma formação integral e crítica que contemple a multiplicidade cultural do nosso país, uma vez que esse currículo está alinhado com interesses políticos e econômicos internacionais e os coloca à frente da necessidade de valorização do professor, além de desconsiderar a infraestrutura e as culturas das escolas brasileiras (Braga Filho; Rodrigues, 2023).

Considerando que, no documento, a polissemia dos diferentes termos utilizados não é discutida, que sua concepção de Educação Ambiental não é bem definida, que a PNEA é citada, mas não é devidamente considerada e que ocorre um esvaziamento da temática em relação às DCN anteriores, concluímos que a fragilidade da Educação Ambiental na Educação Básica é uma realidade e que esta deve ser discutida como assunto da mais devida importância para que possamos transformar esse cenário.

## **Considerações finais**

A análise do percurso histórico e normativo da Educação Ambiental (EA) no Brasil revela um campo de intensas disputas ideológicas. Se, por um lado, a Constituição Federal e a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA) estabeleceram marcos sólidos para uma educação interdisciplinar e transversal, por outro, a análise dos documentos curriculares mais recentes, como a BNCC, aponta para um preocupante esvaziamento do caráter crítico da temática.

A síntese desta discussão demonstra que a EA tem sido frequentemente reduzida a competências instrumentais ou termos polissêmicos e vagos, o que distancia a prática pedagógica da compreensão das raízes socioeconômicas da crise ecológica atual e da busca por sua transformação.

As reflexões realizadas nessa investigação permitem concluir que a fragilidade da EA na Educação Básica e na formação de professores não é meramente acidental, mas fruto de escolhas políticas que priorizam a padronização mercadológica em detrimento da emancipação humana.

A ausência da EA em documentos centrais como a LDB, aliada às idas e vindas das diretrizes para licenciaturas, cria um cenário de incerteza que compromete a formação docente. Fica evidente que a “indiferença” apontada por Gramsci reflete-se na aceitação de normas que marginalizam o debate ambiental, exigindo um posicionamento político e ético mais vigoroso por parte da comunidade docente.

Em suma, a Educação Ambiental deve ser reafirmada como uma dimensão indissociável da educação, capaz de unificar as lutas sociais e ambientais. A superação da crise socioambiental brasileira exige que a legislação saia do papel e se transforme em práxis transformadora. Somente ao romper com a visão antropocêntrica e fragmentada, reconhecendo a exploração da natureza e do homem como faces da mesma moeda, será possível construir um projeto educativo que não apenas conserve o meio ambiente, mas que fundamente uma nova forma de existir e atuar no mundo.

## Referências

ARTAXO, Paulo. As três emergências que nossa sociedade enfrenta: saúde, biodiversidade e mudanças climáticas. **Estudos avançados**, [S. l.], v. 34, n. 100, p. 53–66, set/dez. 2020.

BRAGA FILHO, Marcio da Silva; RODRIGUES, Christiane Menezes. A BNCC e Ciências da Natureza: uma investigação do currículo em Bom Jesus do Norte/ES. **Revista Educação Pública**, Rio de Janeiro, v. 23, n. 4, p. 1–8, 31 de janeiro de 2023.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 1988. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 5 set. 2025.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 1996. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 23 jul. 2025.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC; SEF, 1998.

BRASIL. **Lei n. 9.795, de 27 de abril de 1999.** Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 27 abr. 1999. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19795.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19795.htm). Acesso em: 05 set. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CES 1.301/2001.** Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Ciências Biológicas. Brasília/DF: Diário Oficial da União, 2001a. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES1301.pdf>. Acesso em: 15 ago. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CES 1.303/2001.** Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Química. Brasília/DF: Diário Oficial da União, 2001b. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES1303.pdf>. Acesso em: 15 ago. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CES 1.304/2001.** Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Física. Brasília/DF: Diário Oficial da União, 2001c. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES1304.pdf>. Acesso em: 15 ago. 2025.

BRASIL. **Decreto n. 7.037, de 21 de dezembro de 2009.** Aprova o Programa Nacional de Direitos Humanos – PNDH-3 e dá outras providências. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2009. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2009/decreto/d7037.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d7037.htm). Acesso em: 15 ago. 2025.

BRASIL. **Resolução CNE/CP n. 2, de 15 de junho de 2012.** Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental. Portal da Resolução, Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2012. Disponível em: [https://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rcp002\\_12.pdf](https://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rcp002_12.pdf). Acesso em: 20 ago. 2025.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica.** Brasília, DF: MEC; SEB; DICEI, 2013. Disponível em: [https://www.gov.br/mec/pt-br/aceso-a-informacao/media/seb/pdf/d\\_c\\_n\\_educacao\\_basica\\_nova.pdf](https://www.gov.br/mec/pt-br/aceso-a-informacao/media/seb/pdf/d_c_n_educacao_basica_nova.pdf). Acesso em: 15 ago. 2025

BRASIL. **Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2014. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm). Acesso em: 15 ago. 2025.

BRASIL. **Resolução n. 2, de 1 de julho de 2015.** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada. Portal da Resolução, Brasília, DF: MEC; CNE, 2015. Disponível em: [https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=7043%201-res-cne-cp-002-03072015-pd-f&Itemid=30192](https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7043%201-res-cne-cp-002-03072015-pd-f&Itemid=30192). Acesso em: 05 set. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular** (BNCC). Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: [https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal.pdf](https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal.pdf). Acesso em: 25 jul. 2025.

BRASIL. **Resolução CNE/CP n. 2, de 20 de dezembro de 2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BN-C-Formação). Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2018. Disponível em: [https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=135951-rcp002-19&category\\_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192](https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=135951-rcp002-19&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 05 out. 2025.

BRASIL. **Resolução CNE/CP n. 4, de 29 de maio de 2024**. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados e cursos de segunda licenciatura). Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2024a. Disponível em: [https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=258171-rcp004-24&category\\_slug=junho-2024&Itemid=30192](https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=258171-rcp004-24&category_slug=junho-2024&Itemid=30192). Acesso em: 16 jul. 2025.

BRASIL. **Lei n. 14.926, de 17 de julho de 2024**. Altera a Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999, para assegurar atenção às mudanças do clima, à proteção da biodiversidade e aos riscos e vulnerabilidades a desastres socioambientais no âmbito da Política Nacional de Educação Ambiental. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2024b. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2024/lei-14926-17-julho-2024-795975-publicacaooriginal-172450-pl.html>. Acesso em: 25 jul. 2025.

BRASIL. **Projeto de Lei 2.614/2024**. Aprova o Plano Nacional de Educação para o decênio 2024-2034. Brasília, DF: Congresso Nacional, 2024c. Disponível em: [https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop\\_mostrarintegra?codteor=2443432&filename=PL%202614/2024](https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=2443432&filename=PL%202614/2024). Acesso em: 15 ago. 2025

BRASIL. **Portaria n. 317, de 26 de maio de 2025**. Dispõe sobre a Matriz de Referência do componente específico de Licenciatura em Ciências Biológicas, no âmbito do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade) das Licenciaturas e da Prova Nacional Docente (PND), a partir da edição 2025. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2025a.

BRASIL. **Portaria n. 322, de 26 de maio de 2025**. Dispõe sobre a Matriz de Referência do componente específico de Licenciatura em Física, no âmbito do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade) das Licenciaturas e da Prova Nacional Docente (PND), a partir da edição 2025. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2025b. Disponível em: <https://www.in.gov.br/web/dou/-/portaria-n-322-de-26-de-maio-de-2025-632238639>. Acesso em: 20 ago. 2025.

BRASIL. **Portaria n. 332, de 26 de maio de 2025**. Dispõe sobre a Matriz de Referência do componente específico de Licenciatura em Química, no âmbito do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade) das Licenciaturas e da Prova Nacional Docente (PND), a partir da edição 2025. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2025c. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-332-de-26-de-maio-de-2025-632232459>. Acesso em: 15 ago. 2025.

CARTAXO, S. R. M. A relação escola e universidade: a interlocução entre os cursos de licenciatura e os anos iniciais da educação básica. Formação Docente – **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, [S. l.], v. 7, n. 13, p. 45–58, 2015.

COLACIOS, Roger Domenech; LOCASTRE, Aline Vanessa. A ausência e o vácuo: Educação Ambiental e a Nova Lei do Ensino Médio brasileiro no século XXI. **Revista de Educação PUC-Campinas**, [S. l.], v. 25, p. 1–15, 2019.

CURADO, Kátia Augusta Pinheiro Cordeiro da Silva. Formação de professores na Base Nacional Comum Curricular. In: UCHOA, A. M.; LIMA, A. M.; SENA, I. P. (orgs.). **Diálogos Críticos**. Porto Alegre: Editora Fi, 2020. p. 102–122.

DIAS, G. F. **Educação ambiental: princípios e práticas**. 9. ed. São Paulo: Gaia, 2004.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. 69. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021a.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 79. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021b.

GRAMSCI, Antonio. **Odeio os indiferentes: escritos de 1917**. 1 ed. São Paulo: Boitempo, 2020.

HOLMER, Sueli Amuiña. **Histórico da educação ambiental no Brasil e no mundo**. Salvador: Instituto de Biologia; Superintendência de Educação a Distância; UFBA, 2020.

LAYRARGUES, P. P.; LIMA, G. F. C. As macrotendências político-pedagógicas da educação ambiental brasileira. **Ambiente & Sociedade**, São Paulo, v. 17, n. 1, p. 23 – 40, 2014.

PERTUZATTI, I.; CANAN, S. R. BNC-Formação (2019) e diretrizes (2024), identidade e protagonismo docente: professor como papel principal? **Revista Intersaberes**, [S. l.], v. 19, p. 1–23, 2024.

REIS, R. de C.; MORTIMER, E. F. Um estudo sobre Licenciaturas em Ciências da Natureza no Brasil. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 36, p. 1–13, 2020.

TOZONI- REIS, M. F. de C. **Educação ambiental: natureza, razão e história**. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2004.

TOZONI-REIS, M. F. de C.; CAMPOS, L. M. L. A formação inicial de professores no fortalecimento da educação ambiental escolar: contribuições da pedagogia histórico-crítica. In: LOUREIRO, Carlos Frederico B.; LAMOSA, Rodrigo de A. C. (orgs.). **Educação Ambiental no contexto escolar: um balanço crítico da Década da Educação para o Desenvolvimento Sustentável**. Rio de Janeiro: Quartet; CNPq, 2015.

# 3. O ensino de informática básica no PROEJA: uma revisão sistematizada da literatura

Weslleyberg da Silva Lisboa<sup>1</sup>

Ingrid Ribeiro da Gama Rangel<sup>2</sup>

DOI: 10.52695/978-65-5456-171-6.3

## Introdução

O que, há décadas, conhecemos como informática básica, resume-se a conhecimentos específicos voltados para o uso profissional do computador enquanto ferramenta. Essa perspectiva, entretanto, deixa de lado toda uma gama de possibilidades de manifestação, por meio de tecnologias, da nossa capacidade humana de expressão e criação.

Também é importante considerar, no ensino de disciplinas voltadas para a informática básica, que o acesso a computadores e dispositivos informatizados ainda não é equânime. Se considerarmos o acesso à *internet*, essa desigualdade é ainda maior. Segundo pesquisa divulgada em 09 de dezembro de 2025, 86% dos domicílios brasileiros têm acesso à *internet*. Porém, como analisa o repórter Guilherme Jeronymo (Agência Brasil, 2025), “Nas classes A e B, o acesso é próximo do universal, com 99% e 95% de acessos

---

1. Mestrando em Ensino e suas Tecnologias e Bacharel em Sistemas de Informação, ambos pelo IFFluminense. Professor do Instituto Federal Fluminense *Campus* Itaboraí. E-mail: weslleyberg.lisboa@iff.edu.br.

2. Doutora em Cognição e Linguagem (UENF). Professora Permanente do Mestrado Profissional em Ensino e suas Tecnologias (IFFluminense). Membro do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais e Formação Docente - PÓLIS. E-mail: iribeiro@iff.edu.br.

respectivamente. Na classe C, o número já despensa para 86%, e nas classes D e E, ele se resume a 73%". Ainda segundo o jornalista da Agência Brasil, 87% dos brasileiros das classes D e E acessam à *internet* somente por celulares. Tais dados revelam que pessoas em vulnerabilidade social têm menos acesso à *internet* e a computadores.

Considerando que muitos dos estudantes que frequentam a Educação de Jovens e Adultos (EJA) são oriundos de classes socialmente menos privilegiadas, não se pode pensar no ensino de Informática básica na EJA sem considerar questões relacionadas ao acesso.

No âmbito do Mestrado Profissional em Ensino e suas Tecnologias (MPET) do *Campus* Campos Centro do Instituto Federal Fluminense (IFFluminense), estamos desenvolvendo pesquisa sobre o ensino de informática na EJA. Considerando que se trata de um programa profissional, desenvolveremos um produto educacional com estudantes de um curso técnico do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja) em uma perspectiva dialógica.

Para Paulo Freire, a educação deve acontecer com as pessoas, em comumhão, por meio de diálogos efetivos, nos quais as palavras, signos sociais, transitam em vias de mão dupla, sem autoritarismo. A dialogicidade, para ele, só é possível na crença na humanidade:

A fé nos homens é um dado a priori do diálogo. Por isto, existe antes mesmo de que ele se instale. O homem dialógico tem fé nos homens antes de encontrar-se frente a frente com eles. Esta, contudo, não é uma ingênua fé. O homem dialógico, que é crítico, sabe que, se o poder de fazer, de criar, de transformar, é um poder dos homens, sabem também que podem eles, em situação concreta, alienados, ter este poder prejudicado. Esta possibilidade, porém, em lugar de matar no homem dialógico a sua fé nos homens, aparece a ele, pelo contrário, como um desafio ao qual tem de responder (Freire, 2021, p. 112).

É dessa forma, acreditando na humanidade sem abrir mão da criticidade e da reflexão, que a dialogicidade de Paulo norteará o desenvolvimento do produto educacional.

Entretanto, para o desenvolvimento da pesquisa, é necessário identificar o estado do conhecimento. Logo, esta revisão busca compreender de que maneira a informática básica é abordada em programas de educação profissional na modalidade EJA, como o PROEJA e Educação de Jovens e Adultos (EJA) — Educação Profissional e Tecnológica (EPT). De forma mais específica, pretendemos identificar as metodologias utilizadas e as teorias de aprendizagem envolvidas. Além disso, buscaremos entender se, nas atividades de ensino pesquisadas, os docentes trabalham apenas com o “básico” já estabelecido (como editores de texto, planilhas eletrônicas e apresentação de *slides*) ou se abordam o uso do computador de forma mais ampla e contextualizada.

Antes, contudo, é importante definir o que chamamos aqui de “informática básica”. Trata-se da aplicação de um currículo cujo objetivo é promover a familiarização de estudantes com o computador e algumas de suas ferramentas: o entendimento do conceito de área de trabalho e barra de tarefas; o que é um programa de computador; o conceito de janelas e as ações disponíveis, como minimizar, maximizar e fechar; o entendimento do funcionamento do teclado, como a aplicação de letras maiúsculas e acentos; o funcionamento do mouse, trazendo a diferença entre os botões direito e esquerdo; a criação de textos, planilhas ou apresentações eletrônicas; uso de navegadores e ferramentas de envio e leitura de *e-mails*; e, em alguns casos, um breve histórico do desenvolvimento da informática.

A familiarização com ferramentas de uso geral, como é o caso dos computadores nos dias atuais, e suas diferentes formas de interação a partir de suas interfaces é fundamental para o pleno exercício da cidadania e para a garantia de direitos em uma vivência cada vez mais informatizada, onde até os serviços públicos vêm passando por um processo de ampliação de suas ofertas em meio digital,<sup>3</sup> de acordo com o Ministério da Gestão e da Inovação em Serviços Públicos (MGI).

[...] Rogério Mascarenhas [, então Secretário de Governo Digital do MGI,] foi além e disse que em breve não se fa-

---

3. Disponível em: <https://www.gov.br/gestao/pt-br/assuntos/transformacaodoestado/transformacao-digital>.

lará mais em governo digital, porque a digitalização dos serviços vai ser o padrão. Ou seja, todo o governo vai ser digital. O secretário executivo adjunto MGI, Aduino Modesto Junior, concordou e acrescentou: “a transformação digital é um imperativo do nosso tempo” (Agência Gov, 2025).

Dada a conjuntura, fica evidente a necessidade de nos preocuparmos não só com o conteúdo da Informática Básica, fundamental como parte das condições para uma vivência plena no século XXI, mas também com suas formas e intenções. A capacidade de utilização de um equipamento como o computador deixou de ser apenas uma vantagem técnica frente ao mercado de trabalho para se tornar em uma ferramenta de possível emancipação político-social.

Adotamos, aqui, uma postura de curiosidade, de investigação das possibilidades existentes. Por isso, mais do que estabelecer um rol de trabalhos relacionados, procuramos compreender o ensino de informática básica nos anos de 2020. Para tanto, reservamo-nos o direito de também comentar trabalhos que, não necessariamente, atendam a todos os critérios, mas que possam contribuir de forma positiva e justificada com o objetivo deste trabalho.

Para compreendermos o caminho metodológico adotado, primeiro é necessário conhecermos os fundamentos teóricos que o sustentam. Para esta etapa, optamos por realizar uma Revisão Sistematizada de Literatura (RSzL) (Codina, 2018) por considerar uma metodologia adequada ao contexto geral deste trabalho e seu direcionamento de forma a nos permitir uma maior liberdade de atuação, característica da concepção Freiriana de educação, norteadora desta pesquisa, sem, assim, comprometer a cientificidade do nosso trabalho.

Para Codina (2018, p. 7), a *aproximación tradicional*, embora careça de métodos explícitos, pode, sim, produzir bons resultados, a depender de quem o faz. Mesmo assim, está sujeita a falta de confiabilidade e transparência em sua elaboração. Por isso a necessidade de sistematização do processo de revisão: estabelecer fases claras de trabalho, cada qual com seu método específico, de forma a suprir as deficiências da aproximação tradicional. Neste trabalho, adotamos o *framework ReSiste-CHS* como proposto

por Codina (2018, p. 14) e seguimos suas 4 (quatro) fases: busca, avaliação, análise e síntese (disponibilizada na conclusão do trabalho).

## Busca

Na fase de busca foi elaborada a questão geral: como a Informática Básica é trabalhada no PROEJA? Esta pergunta nos ajudou a compreender melhor o que buscamos com a RSzL e o que desejávamos descobrir ao final do estudo. Como parte da aplicação do *framework*, trabalhamos a busca como um subproblema da revisão, com um método próprio de trabalho que nos trouxe um resultado apropriado para a aplicação da fase seguinte, a avaliação.

Na primeira etapa da busca, precisamos considerar as facetas da investigação que estávamos realizando: Qual o objeto de estudo? Que tipo de ação está sendo realizada? Análise? Comparação? Testes? Quais as teorias envolvidas? Quais as técnicas de obtenção de dados observaremos? Entre outras questões que foram nos fornecendo os elementos necessários à criação da nossa *string* de busca. No Quadro 1 apresentamos as facetas escolhidas para elaboração das palavras-chave.

**Quadro 1:** Palavras-chave derivadas a partir das faces da pesquisa

| Faceta                        | Descrição                              | Palavras-Chave                     |
|-------------------------------|--|------------------------------------|
| Objeto de Estudo              | Ensino de Informática Básica no PROEJA | Ensino, Informática Básica, PROEJA |
| Tipo de Ação                  | Análise                                | Análise, Avaliação                 |
| Marco Teórico                 | Dialogicidade de Paulo Freire          | Dialogicidade                      |
| Técnicas de Obtenção de Dados | Grupo Focal                            | Grupo Focal                        |
| Estratégia Metodológica       | Qualitativa                            | Prospecção, Investigação           |
| Topônimo                      | Brasil                                 | Brasil                             |
| Nomes Próprios                | Paulo Freire                           | Paulo Freire                       |
| Softwares ou Ferramentas      | Não se Aplica                          | -                                  |

Fonte: Elaboração própria.

O *framework ReSiste-CHS* prevê, em sua fase de busca, três etapas: facetar, derivar e combinar. No parágrafo anterior, tratamos das duas primeiras e obtivemos como resultado a Quadro 1. A partir das palavras-chave derivadas, entramos na terceira fase, a combinação. Nesse momento, algumas rodadas de elaboração e crítica das palavras-chave foram realizadas e deram origem a diferentes versões até chegarmos naquela que consideramos expressar melhor a nossa intenção com esta revisão de literatura.

**Quadro 2:** Strings de busca elaboradas na fase de combinação

| Versão | String de Busca   |
|--------|---|
| 1      | "ensino" AND "informática básica" AND "PROEJA" AND "Dialogicidade" AND "Grupo Focal" AND ("Prospecção" OR "Investigação") |
| 2      | "ensino" AND "informática básica" AND "PROEJA"  |
| 3      | "ensino" AND "informática básica" AND ("EJA" OR "Educação de Jovens e Adultos") AND "Educação Profissional"               |

Fonte: Elaboração própria.

Na primeira interação, combinamos as facetas "Objeto de Estudo", "Marco Teórico", "Técnicas de Obtenção de Dados" e "Estratégia Metodológica". Nesse momento, consideramos que, se desejávamos realizar uma compreensão mais ampla do objeto de estudo, algumas das facetas consideradas acabariam por restringir demais o universo de trabalhos que seriam analisados. Nosso objetivo com esta revisão não foi o de encontrar trabalhos pertencentes a um contexto em particular, mas, sim, compreender de uma forma ampla o que tem sido estudado sobre nosso objeto de estudo, "O Ensino de Informática Básica no PROEJA". Quais metodologias de ensino utilizaram? Como os dados foram obtidos? Que autores utilizaram? São todas perguntas que derivam da questão geral, novamente, "Como a Informática Básica é trabalhada no PROEJA?".

A partir das críticas e reflexões sobre a versão 1 da *string* de busca, decidimos reduzir as facetas incluídas de forma a aumentar o escopo da pesquisa, dando origem à versão 2, conforme apresentada no Quadro 2, composta unicamente pelas palavras derivadas do nosso objeto de estudo e que pro-

curou expressar uma busca que refletisse uma correspondência entre os objetos estudados nos diferentes trabalhos encontrados e nos permitisse analisar suas características mais específicas.

Novamente, realizamos uma reflexão sobre a *string* elaborada. Dessa vez, o que nos chamou a atenção foi que o uso da palavra-chave “PROEJA” acabaria por limitar a busca a um programa de educação profissional na modalidade de Educação de Jovens e Adultos específico. Embora o nosso produto educacional seja voltado para uma turma de PROEJA, na revisão bibliográfica nos interessam os temas fundamentais do programa, que são a EPT e a EJA.

Com a mudança da *string* de busca, refletida na versão 3, para acomodar os temas fundamentais de nosso interesse, abrimos a possibilidade de encontrar trabalhos relacionados a outras materializações desses mesmos temas, como por exemplo o Projeto EJA-EPT (Brasil, 2021). Por fim, consideramos a última versão como a de maior potencial para satisfazer nossa questão geral.

## Avaliação

Na busca foram utilizadas as bases Periódicos CAPES, que retornaram 1 artigo, e Google Scholar, que nos retornou 144 trabalhos, resultando em um total de 143 artigos únicos, no dia 26 de fevereiro de 2025 e abrangeu o período de 2020 à 2024. Em ambas as bases foi utilizado o campo de busca simples, com a diferença que no Google Scholar os conectivos “AND” e “OR” foram traduzidos para “E” e “OU”, respectivamente, a partir da sugestão de busca da própria plataforma. Para a extração dos resultados do Scholar, utilizamos o *software* “Publish or Perish”,<sup>4</sup> que permite a exportação dos resultados para posterior análise.

---

4. Disponível em: <https://harzing.com/resources/publish-or-perish>.

**Quadro 3:** Critérios de inclusão e exclusão dos resultados da pesquisa

|                              |  |
|------------------------------|--|
| <b>Critérios de Inclusão</b> | <ul style="list-style-type: none"><li>• Trabalhos publicados nos últimos 5 anos;</li><li>• Trabalhos que tratam do ensino de informática básica na modalidade de EJA da Educação Profissional</li></ul>  |
| <b>Critérios de Exclusão</b> | <ul style="list-style-type: none"><li>• Trabalhos que tratam de ensino a distância ou remoto;</li><li>• Trabalhos que não tratem da Educação Profissional;</li><li>• Trabalhos relacionados a outras modalidades que não a EJA;</li><li>• Trabalhos não relacionados ao ensino de Informática Básica;</li><li>• Trabalhos que não tenham ocorrido no Brasil;</li><li>• Livros ou trabalhos secundários, como resumos, revisões sistemáticas ou sistematizadas, entre outros.</li></ul> |

Fonte: Elaboração própria.

Após a compilação dos resultados, iniciamos a fase de avaliação a partir dos critérios de exclusão, como descrito no Quadro 3. Os critérios de exclusão foram aplicados de forma a formar um filtro: primeiro, avaliamos se o trabalho tratava, de alguma maneira, do ensino de informática básica, nosso tema central; depois se foi aplicado no âmbito da EJA; em seguida, se estava relacionado à EPT por meio de algum programa como o PROEJA ou EJA-EPT; o trabalho que passava por esses três critérios iniciais, era avaliado pela natureza da publicação, se era artigo, livro e etc. E, por último, foram aplicados critérios da presencialidade e território de aplicação da pesquisa. Após a aplicação de todos os critérios, apenas 1 (um) trabalho satisfaz a todos os critérios, conforme quadro 4.

A organização dos critérios no momento da análise dos trabalhos coletados foi pensada de forma que a cada etapa esses se aproximassem mais do que estávamos buscando. Primeiro, considerando o tema central desta revisão, o ensino de informática básica, e depois avaliando o contexto no qual o tema foi trabalhado, possibilitando uma melhor classificação do material encontrado de forma que fosse possível expandir o contexto da busca apenas percorrendo o caminho inverso ao da aplicação inicial do filtro. Por exemplo, ao analisar os trabalhos excluídos por serem secundários, o quarto critério aplicado, temos a confiança de que observamos publicações que atendiam a todos os três critérios anteriores.

No primeiro critério, onde avaliamos a relação da publicação com a informática básica, 122 foram reprovadas; mais 2 trabalhos foram descartados por não estarem relacionados à EPT; outros 7, embora aprovados nos critérios anteriores, se tratavam de outras publicações que não artigos; por fim, 11 trabalhos não puderam ser avaliados por estarem indisponíveis. Nenhum trabalho foi excluído por não ter relação com a EJA, segundo critérios aplicados, nem por tratarem de ensino remoto ou terem sido realizados fora do Brasil, quinto e sexto critérios, respectivamente.

Chamou-nos a atenção o fato de que, embora a *string* de busca estivesse bem definida, tanto na utilização dos termos ao delimitar de forma explícita as expressões a serem consideradas na obtenção dos resultados, quanto em seus conectivos lógicos, seguindo as orientações de cada plataforma a esse respeito, aproximadamente 85% dos trabalhos foram eliminados já no primeiro filtro por não estarem relacionados ao ensino de informática básica.

**Quadro 4:** Trabalhos selecionados

| ID | Título  | Autores             | Ano  | Tipo de Trabalho    |
|----|---|---------------------|------|---------------------|
| T1 | Aplicação de um jogo para a inserção digital de uma turma de PROEJA do IFSC: análise sob a ótica do estudante | Sorel <i>et al.</i> | 2022 | Artigo de Periódico |

Fonte: Elaboração própria.

## Análise

A pesquisa realizada em T1, classificada como qualitativa e participante de natureza exploratória, foi realizada em uma turma com 20 estudantes da PROEJA do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina (IFSC) e teve como objetivo

[...] propor uma dinâmica lúdica para ajudar as pessoas não familiarizadas com computadores a aprender a usar esses dispositivos – seja o computador de mesa ou o notebook – com vistas a realizar as tarefas básicas dos aplicativos mais comuns no mundo do trabalho (Sorel *et al.*, 2022, p. 36).

Como metodologia de ensino, o trabalho buscou ensinar o currículo tradicional de informática básica por meio da microaprendizagem (Mohammed *et al.*, 2018 *apud* Sorel *et al.*, 2022, p. 40), que consiste em dividir um problema em partes menores para facilitar sua compreensão e sua solução, associada à gamificação — embora os autores não tenham mencionado esse conceito diretamente, o uso da microaprendizagem foi concretizado por meio de um jogo de tabuleiro do tipo trilha em que cada casa representava uma tarefa que deveria ser cumprida no computador.

Inicialmente, foi feita uma pesquisa bibliográfica “sobre o ensino de informática e sobre dinâmicas lúdicas na educação” (Sorel *et al.*, 2022, p. 36), seguido da proposta do jogo de tabuleiro. Como técnicas de obtenção de dados, foram aplicados questionários antes e depois da dinâmica com perguntas voltadas à percepção dos estudantes sobre a atividade, não havendo, no texto, relatos diretos dos alunos e alunas.

A turma foi dividida em 2 times e recebeu um conjunto de apostilas, cada uma sobre os *softwares* básicos comumente trabalhados no currículo da informática básica: planilhas, edição de texto, apresentação de slides e navegadores de *internet*. Segundo as regras descritas pelos autores, venceria o time que chegasse primeiro ao final da trilha. Para isso, foi necessário realizar tarefas sorteadas a cada turno do jogo. De acordo com (Sorel *et al.*, 2022, p. 42),

[...] antes de aplicar o jogo em sala de aula, 10% dos participantes da pesquisa consideravam seu nível de conhecimento de informática próximo do nível zero; 55%, no nível inicial; 25%, no nível médio; 5%, no nível avançado; e 5% não responderam.

Como resultado, os autores relataram que houve o aumento na percepção dos alunos sobre suas competências relacionadas à informática, além de uma visão positiva sobre o método utilizado:

[...] nenhum dos participantes da pesquisa (0%) relatou considerar seu nível de conhecimento de informática próximo do nível zero, 45% disseram que seu conhecimento era de nível inicial; 50%, de nível médio; e 5%, em um nível avançado (Sorel *et al.*, 2022, p. 43).

A pesquisa observou a percepção dos estudantes envolvidos sobre o nível de proficiência e o quanto consideravam ter aprendido ao longo da atividade. Não há, no entanto, relatos da aplicação de testes a respeito dos assuntos trabalhados para aferir de forma mais objetiva se a qualidade do aprendizado corrobora essa percepção. Por fim, os pesquisadores consideraram o resultado positivo e destacaram a necessidade de novas rodadas de testes para uma melhor compreensão dos benefícios da aplicação de atividades lúdicas no ensino de informática.

## Outras Observações

Como falamos na introdução deste trabalho, reservamo-nos o direito de considerar e analisar publicações que, embora tenham sido excluídas em algum dos critérios, pudessem trazer contribuições pertinentes e justificadas a esta revisão sistematizada de literatura. Sendo assim, discutiremos aqui um artigo sobre um projeto executado no âmbito da EJA, mas no contexto da Educação Popular.

Como foi visto no quadro 1, trazemos a dialogicidade de Paulo Freire (2021) como marco teórico desta pesquisa, mesmo que não tenha sido incluída na *string* de busca por razões já esclarecidas, e por isso o trabalho realizado por Malaggi e Miyashiro (2020) nos chamou a atenção ao trazer o ensino de informática básica a partir de uma discussão crítica que objetiva repensar o sentido da inclusão digital, contestando a narrativa de que esta seja sinônimo de inclusão social ao afirmar que

[...] somente a massificação da cultura digital, pela ampliação do acesso e utilização/produção de conteúdos digitais pelas TIC, não promove necessariamente a construção da cidadania pautada na emancipação política, cultural, econômica e comunicacional (Malaggi; Miyashiro, 2020, p. 195).

Nessa publicação, o conteúdo da informática básica é levado além do modelo canônico já mencionado no que foi chamado de Círculo de Cultura Digital (Malaggi; Miyashiro, 2020, p. 196):

No Círculo de Cultura Digital, as estratégias pedagógicas organizam-se em ciclos pautados em um tema gerador, que buscam dialogar tanto com as histórias e motivações dos sujeitos quanto com os objetivos estratégicos desta ação de extensão.

Diferente do trabalho selecionado que analisamos na seção anterior, há, nesse trabalho, uma mudança de perspectiva: o currículo é derivado do diálogo dos pesquisadores e sua equipe com os alunos, compostos por grupos de 25 pessoas por semestre com idade entre 18–45 anos durante 3 semestres. Mesmo que as ferramentas “clássicas” (editores de texto, planilhas e *slides*) estivessem incluídas, estas não eram mais o foco do aprendizado; pelo contrário, se tornaram parte de um conjunto de ferramentas de expressão, da manifestação humana dos participantes da pesquisa.

A informática básica, nesse contexto, deixa de ser um currículo engessado e elaborado a partir do modelo bancário de educação, “[...] em que a única margem de ação que se oferece os educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los” (Freire, 2021, p. 80), e passa a ter um significado próprio, reunindo ferramentas e conhecimentos em prol da emancipação político-social dos participantes.

Há de se destacar que os autores trazem a informática básica, de certa maneira, como um conhecimento básico anterior e necessário para a participação nos Círculos de Cultura Digital, pois trabalham na perspectiva da inclusão digital. Tal distinção, em relação ao trabalho que estamos desenvolvendo, fica evidente ao mencionarem que na experiência do primeiro semestre de 2018 “[...] ficou patente para a Equipe de Educadores a necessidade de se realizar uma espécie de Curso de Informática Básica para os(as) educandos(as)” (Malaggi e Miyashiro, 2020, p. 205).

Como resultado, foi institucionalizado pelos pesquisadores um projeto de pesquisa participante denominado “Formação permanente de educadores populares e inclusão digital – tecituras entre ensino, pesquisa e extensão universitária”, uma proposta de pesquisa participante voltado para a observação do processo permanente de formação de professores.

## Conclusão

Segundo Codina (2018), o último procedimento da RSzL é a síntese. Não uma síntese entendida como resumo, mas como uma nova tese que resulta de um processo de investigação. Assim, concluímos com a síntese da revisão, do estudo do conhecimento.

A partir da leitura do trabalho selecionado, percebemos a necessidade de ampliação da discussão sobre o ensino de informática básica que não trate apenas de metodologias, mas que discutam também seu conteúdo e despertem a criticidade daqueles que atuam nesse contexto. Mais ainda, fica evidente a falta de estudos que tratem do ensino de informática básica na modalidade EJA da Educação Profissional e Tecnológica, mesmo após todo o esforço empreendido para fazer com que a *string* de busca refletisse os fundamentos desta pesquisa.

Não há, aqui, uma observação do aspecto moral dos trabalhos, se é bom ou ruim que utilizem uma aproximação tradicional da informática básica – por tradicional, queremos destacar o aspecto temporal desse conteúdo, que é fundamentalmente o mesmo há décadas, mesmo se tratando de um campo do conhecimento em constante mudança – mas, sim, repensar o enfoque do que chamamos de informática básica, repensar se o olhar puramente instrumental, buscando atender às competências exigidas pelo mercado de trabalho, é realmente tudo o que há para ser ensinado sobre esse tema.

Já a discussão sobre o trabalho extra que aqui trouxemos deixa bem claro que há muito espaço para repensar o ensino da informática básica nas diferentes formas de desenvolver a educação, seja ela Popular, Profissional, do Campo, entre outras, por meio de diferentes perspectivas e aportes teóricos. Mesmo que seja necessária uma atenção maior ao primeiro contato com o computador, como foi relatado sobre o semestre 2018.1, a aproximação inicial ao tema é capaz de influenciar tudo o que se segue.

A transformação da realidade social pelos sujeitos nela inseridos só é possível pela apreensão de símbolos e ritos socialmente compartilhados. Assim como a leitura e a escrita mediam esse desvelar da realidade a tantos séculos, a presença on-line constitui um novo paradigma, uma nova

forma de experienciar a realidade que carece do domínio de novas tecnologias que nem sempre são acessíveis, como mostramos na introdução, o que impõe mais uma barreira para a participação nos processos de transformação social.

Nesse processo complexo de apreensão das diferentes realidades, material e virtual, a organização do conteúdo programático possui um papel central. E, tendo como base os ensinamentos de Paulo Freire, não podemos adotar outro caminho que não o do diálogo.

Para o educador-educando, dialógico, problematizador, o conteúdo programático da educação não é uma doação ou uma imposição — um conjunto de informes a ser depositado nos educandos —, mas a devolução organizada, sistematizada e acrescentada ao povo daqueles elementos que este lhe entregou de forma desestruturada (Freire, 2021, p. 116).

E é esta a postura que adotamos neste trabalho, por isso, consideramos cumprido o objetivo desta revisão de trazer uma compreensão sobre o ensino da informática básica e a encerramos, sem dúvida, em melhores condições para prosseguir com a pesquisa da qual este trabalho faz parte.

## Referências

ACESSO à internet cresce entre classes sociais, mas ainda é desigual. **Agência Brasil**, São Paulo, 2025, Direitos Humanos. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2025-12/aceso-internet-cresce-entre-classes-sociais-mas-ainda-e-desigual>. Acesso em: 09 mar. 2026.

BRASIL. **Portaria n. 962, de 1º de dezembro de 2021**. Institui o Programa da Educação de Jovens e Adultos Integrada à Educação Profissional – EJA Integrada – EPT e estabelece orientações, critérios e procedimentos para concessão de recursos financeiros às instituições pertencentes à Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 1 dez. 2021. Disponível em: <https://in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-962-de-1-de-dezembro-de-2021-364154550>. Acesso em: 27 maio 2025.

CODINA, Lluís. **Revisiones bibliográficas sistematizadas**: procedimientos generales y framework para Ciencias Humanas y Sociales. Barcelona, Espanha: Máster Universitario en Comunicación Social; Departamento de Comunicación; Universitat Pompeu Fabra, 2018. Disponível em: <https://repositori.upf.edu/handle/10230/34497>. Acesso em: 13 set. 2024.

COMITÊ GESTOR DA INTERNET NO BRASIL. **Painel TIC 2025** [livro eletrônico]: pesquisa online com usuários de Internet no Brasil: integridade da informação. 1. ed. São Paulo, SP: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2026. Disponível em: [https://cetic.br/media/docs/publicacoes/2/pt-br/20260408150919/painel\\_tic\\_integridade\\_informacao\\_2026\\_livro\\_pt.pdf](https://cetic.br/media/docs/publicacoes/2/pt-br/20260408150919/painel_tic_integridade_informacao_2026_livro_pt.pdf). Acesso em: 24 abr. 2026.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 79. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

MALAGGI, Vitor; MIYASHIRO, Rosana. Inclusão digital de jovens e adultos e educação popular: fragmentos analíticos de experiências no Círculo de Cultura Digital. **Revista de Educação Popular**, Uberlândia, v. 19, n. 1, p. 193-218, jan./abr. 2020. Disponível em: <https://www.academia.edu/download/72235149/28421.pdf>. Acesso em: 28 maio 2025.

MINISTÉRIO da Gestão celebra pactuação de Planos de Transformação Digital com 11 órgãos. **Agência Gov**, Brasília, 2025, Gestão. Disponível em: <https://agenciagov.ebc.com.br/noticias/202503/ministerio-da-gestao-celebra-pactuacao-de-planos-de-transformacao-digital-com-11-orgaos>. Acesso em: 16 mar. 2026.

SOREL, Gabriela Andrea *et al.* Aplicação de um jogo para a inserção digital de uma turma de PROEJA do IFSC: análise sob a ótica do estudante. **EJA em Debate**, [s. l.], vol. 11, nº 20, p. 30-45, 2022.

# 4. Liberte o cativo social: uma análise do desfile “Meu Deus, meu Deus, está extinta a escravidão?” da escola de samba Paraíso do Tuiuti à luz da semiótica de Peirce

Thalys Pitote Neto Rangel<sup>1</sup>

Ana Lúcia Monteiro Ramalho Poltronieri Martins<sup>2</sup>

DOI: 10.52695/978-65-5456-171-6.4

## Considerações iniciais

O Carnaval do Rio de Janeiro consolidou-se, ao longo das décadas, como um território de negociação simbólica e resistência política, além do seu aspecto cultural de promover lazer e turismo. As manifestações dessa festa na conjuntura contemporânea se distribuem nas diversidades dos espaços urbanos, entre blocos, trios elétricos e desfiles organizados pelas escolas de samba, que atuam com expressividade no âmbito crítico e político, como a escola de samba Paraíso do Tuiuti.

Sediada no histórico Morro do Tuiuti, no bairro de São Cristóvão, a agremiação carrega em seu pavilhão as cores azul-pavão e amarelo-ouro, re-

---

1. Graduando em Licenciatura em Letras – Português e Literaturas no IFF *campus* Campos Centro. Aluno sob orientação da professora Dr.<sup>a</sup> Ana Lúcia Monteiro Ramalho Poltronieri Martins. E-mail: t.pitote@gsuite.iff.edu.br

2. Doutora em Letras e Docente do curso de Licenciatura em Letras – Português e Literaturas e do Mestrado Profissional em Ensino e suas Tecnologias (MPET). E-mail: ana.poltronieri-martins@iff.edu.br

ferências respectivas a Unidos da Tuiuti e ao Paraíso das Baianas, fontes diretas de sua criação (Simas; Mussa, 2025), além da coroa imperial como símbolo de sua herança local. Ela foi formalizada em 1954 e alcançou, em 2018, o vice-campeonato do Grupo Especial, o qual retornara a integrar naquele ano. Sob o comando do carnavalesco Jack Vasconcelos, o enredo *Meu Deus, meu Deus, está extinta a escravidão?* utilizou os 130 anos da Lei Áurea para deflagrar um sólido debate social, materializado em alegorias icônicas como o *Vampiro Neoliberal* e a ala dos *Manifestoches*, que denunciaram a manipulação popular e as novas facetas da exploração do trabalhador no Brasil moderno.

Essa provocação estética no sambódromo alinha-se a uma crítica profunda ao sistema neoliberal. Enquanto reconfiguração do liberalismo clássico adaptada ao capitalismo contemporâneo, o neoliberalismo busca reduzir a presença do Estado e transpor a lógica de mercado para todas as dimensões da vida humana. Quanto a esse diálogo, em *A Sociedade do Cansaço*, o filósofo Byung-Chul Han (2019) descreve o século XXI pelo modelo da “sociedade do desempenho”. Nesse novo molde social, o trabalho não se sustenta mais pela proibição ou pela ordem externa, como em sistemas escravocratas, mas por uma “positividade” pautada na busca incessante por produtividade; fruto, entretanto, de um abandono estatal que promove a constante necessidade do indivíduo de alcançar melhores recursos para sua sobrevivência. Essa estrutura transforma o “empreendedor de si mesmo” em um carrasco de si próprio, gerando o que Han (2019, p. 62) define como a transição do homem soberano para o “escravo de si mesmo”.

O termo “escravo”, do latim medieval *slavus*, *sclavus* e do grego bizantino *sklabos*, *sklabenos*, que gerou *eslavo*, e, mais tarde, passou a “cativo” e “escravo” (Houaiss, 2009), define o indivíduo privado de liberdade e tratado como propriedade — condição que sustentou a economia nacional por mais de trezentos anos de colonização e quase sete décadas após a Independência do Brasil, em 1822. Por essa consideração, mesmo após a abolição oficial em 1888, o conceito de escravidão persiste no léxico nacional, manifestando-se em metáforas como, por exemplo, “escravo do trabalho”. Essa persistência evidencia uma não superação das heranças coloniais, que, por vez, foram metamorfoseadas por sistemas ligados à fase neoliberal do ca-

pitalismo, os quais, embora silenciosos e adeptos de padrões sociais modernos, mantêm lógicas de submissão e violência e, por que não, escravidão.

Ao retomar a temática da escravidão sob a ótica das tensões neoliberais, o desfile da Paraíso do Tuiuti de 2018 promoveu uma análise semiótica da sociedade brasileira. O presente trabalho dedica-se, portanto, a examinar, à luz dos estudos de Charles Sanders Peirce e sua Tríade do Objeto em diálogo com a crítica ao neoliberalismo de Han (2019), como os elementos das linguagens verbo-visuais expressos na composição alegórica da agremiação carnavalesca sistematizam o diálogo entre o passado e o “cativo social” de hoje, reafirmando o desfile como um potente instrumento de reflexão e crítica social.

## **O Carnaval Carioca**

O Carnaval representa uma das maiores expressões da identidade e da cultura brasileira. Oficialmente, desde 1932, os desfiles realizados por escolas de samba ocupam um espaço de prestígio no decorrer dessa manifestação cultural. Contudo, as origens da festa como hoje é conhecida se estabelecem muito antes desse marco. Embora exista certa imprecisão quanto às principais fontes de sua inspiração, que confundem os cultos a deuses na Roma e na Grécia antiga, as referências históricas mais evidentes sobre o Carnaval são do século XI, com a decisão da Igreja Católica de instituir o período da Quaresma (Ferreira, 2004 *apud* Tureta, 2013). Assim como acontece nos dias atuais, a celebração antecede esse momento do calendário católico. No contexto medieval europeu, porém, sua configuração se marcava pela permissão de práticas que eram consideradas pagãs sem que houvesse punição ou recriminação.

No Brasil, com a chegada dos portugueses e o início da colonização, culturas europeias passaram a fazer parte da identidade territorial. Logo, as características do Carnaval brasileiro foram construídas pela forma de festejar dos colonos (Ferreira, 2004; Queiroz, 1999 *apud* Tureta, 2013), bem como pelas significativas influências dos povos africanos que vieram para o Brasil como escravizados. Isso pode ser constatado pela manifestação do entrudo, comemoração carnavalesca típica de Portugal que se dividia

entre familiar e popular. Enquanto o primeiro acontecia entre as elites sociais e em suas próprias casas, o segundo preconiza a tradição atual de festas nas ruas, principalmente entre as classes marginalizadas, como os negros escravizados.

De forma paralela, também outras expressões apareceram em diferentes classes sociais no Carnaval brasileiro. Em meados do século XIX, os desfiles das Grandes Sociedades eram as atrações das camadas mais abastadas, ou seja, os ricos. Já entre as classes populares, eram preferidos os blocos improvisados, que terminavam, dentre outros eventos, nos ranchos e nos cordões, manifestações essenciais para a origem das escolas de samba. Sendo oriundos de comunidades baianas residentes na capital fluminense, os ranchos contavam com instrumentos harmônicos e exibições que, ao buscarem se aproximar das manifestações “aristocráticas”, ganharam prestígio social e, logo, acarretaram a criação de concursos com critérios bem definidos. A decorrência das apresentações exigiam elementos como abre-alas, comissão de frente, alegorias, mestre-sala e porta-bandeira. Diferentemente deles, os cordões mantinham características mais próximas dos blocos improvisados, embora contassem com uma determinada organização e até com a composição de músicas próprias em seus percursos. Eram menos contemplados e, conseqüentemente, mais passíveis de discriminação social.

Finalmente, como resultado do encontro entre o desejo de aceitação social das camadas populares, especialmente das comunidades negras, e o interesse do Estado em controlar e disciplinar suas manifestações culturais, surgem, nas primeiras décadas do século XX, as escolas de samba, ou escolas de samba de enredo (Simas; Mussa, 2025). Elas nasceram da fusão entre a organização e a estética dos ranchos, a espontaneidade dos blocos e cordões e as tradições afro-brasileiras dos batuques, macumbas e sambas urbanos.

As escolas de samba se formam a partir de um universo que engloba diversas referências: a herança festiva dos cortejos processionais, a tradição carnavalesca dos ranchos, blocos e cordões e os sons das macumbas, batuques e sambas cariocas. São frutos, portanto, da articulação dessas diversas influências e de uma sé-

rie de interesses políticos e sociais que marcam a primeira metade do século 20 no Distrito Federal (Simas; Mussa, 2025, p. 14).

Esse novo formato passa a criar desfiles que buscam conciliar disciplina e liberdade, com a dança espontânea e o canto das baianas tomando o lugar dos coros dos ranchos, como se verá a seguir.

## O desfile no Carnaval Carioca

Considerando o breve percurso histórico desenvolvido anteriormente, é de relevância para este trabalho, também, perpassar o processo de criação de um desfile de Carnaval na atualidade, em especial, do Carnaval carioca. Em se tratando de valor sociocultural, é possível entendê-lo como uma cadeia produtiva e cultural, além de um complexo espetáculo performático de grande escala no âmbito do Carnaval brasileiro. O momento inicial desse planejamento é a fase de conceptualização. Nesta, o Carnavalesco, entendido pelo *Dicionário da História Social do Samba* (2025) como figura central e diretor artístico, seleciona o enredo (tema), que atua como o eixo narrativo e simbólico do desfile. Este tema é desenvolvido em um roteiro visual e cênico, determinando as alegorias, fantasias e a estrutura musical, com o objetivo estratégico de gerar forte engajamento emocional, compreensão do público e coesão estética (Lopes; Simas, 2025).

A materialização do enredo ocorre nos barracões, grandes centros de produção industrial e artesanal, “geralmente fora do espaço da sede da agremiação, em cujo interior se confeccionam alegorias, aviamentos, adereços e fantasias para o desfile” (Lopes; Simas, 2025, p. 33). Esta fase mobiliza uma vasta força de trabalho multitarefa, composta por profissionais como escultores, carpinteiros, bordadeiras e serralheiros, cuja dedicação é fundamental para a transposição do conceito em realidade física. As alegorias são concebidas como estruturas cenográficas móveis de grandes dimensões, exigindo sofisticada engenharia cenográfica e a manipulação de diversos materiais para criar as narrativas e ilustrar o enredo. Concomitantemente, as fantasias são elaboradas para funcionar como elementos semióticos que traduzem os personagens e símbolos do enredo, demandando trabalho

artesanal de costura e acabamento. A elaboração das fantasias passa por considerações como peso, textura, acessibilidade do material e sustentabilidade, questões que colaboram para uma efetivação dos desfiles em diálogo com pautas contemporâneas, principalmente o meio ambiente e, ao mesmo tempo, que promova fluidez durante o desfile da escola.

Na combinação desse desenvolvimento performático estabelecido entre as alegorias e as fantasias, reconhece-se a obrigatoriedade de alguns elementos para garantir a narrativa visual e musical que conduz o enredo. A comissão de frente, responsável por abrir a apresentação, tem a função de introduzir o tema ao público e ao corpo de jurados, com performances coreografadas que combinam teatralidade e inovação (Lopes; Simas, 2025). Geralmente, contam com uma espécie menor de alegoria, o tripé, que dialoga ao máximo com os componentes da comissão, que devem ser entre dez e quinze pessoas. Logo, há de se destacar as próprias alegorias: grandes carros temáticos que representam partes essenciais da história contada pela escola, unindo artes plásticas, técnica e fantasia. Além dos tripés, de caráter opcional em um desfile, é obrigatória a exibição de, ao menos, quatro carros alegóricos durante o percurso, quantitativo que pode ser estendido a seis.

Outro componente obrigatório é a tradicional ala das baianas, formada exclusivamente por mulheres da comunidade, cuja presença homenageia a ancestralidade e simboliza a ligação das escolas com as antigas casas de culto afro-brasileiras (Lopes; Simas, 2025). Segundo esses autores, as baianas “remontam ao início do século XIX” (Lopes; Simas, 2025, p. 29) e caminhavam diante da procissão católica. Hoje, sua composição deve apresentar um mínimo de sessenta integrantes, e suas fantasias, além de terem as características próprias dessa ala, preocupam-se em dialogar com o enredo, tal como as demais alas, que, independentemente do caráter obrigatório, promovem detalhamento da história narrada.

Além disso, a bateria, composta por duzentos ritmistas ou mais, é outro elemento obrigatório, considerado como uma das “alas técnicas” (Lopes; Simas, 2025, p. 34), que dita o andamento do samba de enredo e sustenta a energia da apresentação. A presença do casal de mestre-sala e porta-bandeira, por sua vez, também é fator indispensável na execução. A por-

ta-bandeira carrega a bandeira, exibindo o orgulho da escola, enquanto o mestre-sala a conduz e protege, seguindo regras rigorosas de postura e movimentação, como se fosse um balé.

Não somente esses pontos são marcados pela obrigatoriedade, como também algumas questões a respeito de suas organizações, como retrata a Figura 1, a seguir. Há algumas ordens que costumam ser executadas nos desfiles para trazer linearidade à narrativa, ainda que possam sofrer pequenas alterações a critério dos carnavalescos.

**Figura 1:** Ordem do desfile da escola de samba<sup>3</sup>



Fonte: Elaboração própria.

Todos esses elementos são organizados e categorizados pela LIESA (Liga Independente das Escolas de Samba). Criada em 1984, surge da necessidade de proteger e defender interesses comuns das comunidades das Escolas de Samba. Além de assumir funções essenciais, como a venda de ingressos nos dias dos desfiles, com regras transparentes e o estabelecimento de contratos entre as escolas, patrocinadores e o poder público, ela é responsável pela manutenção infraestrutural do sambódromo carioca e, principalmente, pela organização minuciosa dos desfiles. É a LIESA que estabelece os critérios de forma detalhada para as exhibições dos desfiles, os quais estão disponíveis em seu Regulamento Específico dos Desfiles das Escolas de Samba, além do Manual do Julgador e as considerações das avaliações.

Divulgado anualmente pela própria Liga Independente, o Manual do Julgador (2025) busca estabelecer orientações específicas a respeito das Es-

3. Ilustrações geradas pela Inteligência Artificial (IA) Gemini. Foram legendadas e enumeradas pelo próprio autor.

colas de Samba que compõem o Grupo Especial do Rio de Janeiro, focalizando não somente em elementos que variam anualmente, como a ordem das apresentações, os dias e horários de cada desfile, mas, principalmente, em fatores que são de suma importância para definir avaliações com critérios justos e pertinentes. Nele, está contemplado o que deve ou não ser considerado pelo avaliador, dentro de cada um dos nove quesitos em julgamento: Bateria; Samba-Enredo; Harmonia; Evolução; Enredo; Alegorias e Adereços; Fantasias; Comissão de Frente; Mestre-Sala e Porta-Bandeira.

O clímax do ciclo de produção está na fase de integração e performance, marcada por extensos ensaios que visam à sincronização coreográfica e musical. A percussão da bateria estabelece o pulso rítmico, enquanto o samba-enredo fornece a trilha sonora e o conteúdo lírico (a letra). A apresentação final no sambódromo representa, justamente, o diálogo entre esses múltiplos fatores, desenvolvidos durante meses de esforço, resultando em um momento de intensa expressão artística e cultural brasileira.

## **O enredo e o samba de enredo**

Ao retomar alguns conceitos fundamentais desse importante patrimônio imaterial brasileiro, torna-se indispensável estabelecer a diferenciação clara entre o enredo e o samba de enredo, ou samba-enredo, entendendo-os como integrantes correlacionados, mas com individualidades. De forma unânime entre os críticos carnavalescos, o samba-enredo é considerado “a expressão poética do enredo apresentado no desfile” (Simas; Mussa, 2025, p. 24). Entende-se, portanto, o enredo como uma temática principal, um assunto, e o samba-enredo como a sua construção verbal, musical e lírica. De fato, segundo Simas e Mussa (2025), “[...]. Se não há enredo, não há samba de enredo” (Simas; Mussa, 2025, p. 24)

A conceituação de enredo, porém, estende algumas discussões que se restringem à atmosfera carnavalesca. A princípio, a diferenciação apontou questões presentes em qualquer samba, independente do seu espaço de circulação. Todo samba tem um assunto; logo, um enredo. A reflexão teórica e conceitual, porém, surge da ampliação da definição básica desse enredo, uma vez inserido em um espaço multissemiótico. Não somente para a

composição, como também para os critérios de avaliação de um desfile de escola de samba, o enredo deixa de se restringir ao seu caráter conteudista, teórico e abstrato, e passa a se preocupar com a sua capacidade de se representar nas alegorias, adereços e fantasias. É também, nesse caso, a “materialização plástica” (Simas; Mussa, 2025, p. 24) de sua abstração teórica. Assim, compete aos critérios do enredo instigar os sentidos presentes nos elementos não verbais do desfile, fomentando os pontos de convergência entre eles, o samba-enredo, e o próprio enredo em sua definição canônica.

No surgimento dos primeiros desfiles oficiais de escolas de samba, em 1932, não havia um rigor estético pré-determinado que vinculasse a poética do samba ao enredo e também ao que era representado na avenida (Simas; Mussa, 2025). Tal descompasso decorria da inexistência de quesitos de avaliação formalizados, em um cenário ainda de amadurecimento desse formato de expressão cultural, que, diferentemente dos dias atuais, contava com cerca de 100 integrantes em um desfile de 15 minutos. Nessa fase inaugural, era permitida a utilização de múltiplos sambas e momentos de improviso, refletindo uma liberdade temática e estrutural. Foi no ano seguinte, sob a organização do jornal carioca *O Globo*, que emergiram os primeiros critérios, como Poesia do Samba, Enredo, Originalidade e Conjunto, embora ainda sem exigir uma conexão obrigatória entre o conteúdo lírico e a temática do desfile (Simas; Mussa, 2025).

A articulação entre a União da Liga das Escolas de Samba (ULES) e o poder público, culminando no reconhecimento oficial das escolas de samba como integrantes do Carnaval carioca, em 1935, durante a Era Vargas, marcou uma institucionalização fundamental, mas que veio acompanhada de uma restrição temática: como forma de negociação política, os enredos passaram a ser de cunho estritamente nacionalista. Essa mudança impôs a exaltação dos valores brasileiros, reconfigurando a liberdade criativa. Adicionalmente, os quesitos de avaliação foram revistos para priorizar aspectos mais objetivos, como Bateria, Harmonia e Originalidade, com a exclusão formal da “Poesia do Samba”, considerada subjetiva demais para análise, um argumento reforçado pela agremiação Vizinha Faladeira.

O progressivo amadurecimento formal do espetáculo se intensificou nas décadas seguintes. Em 1948, a obrigatoriedade nacionalista, anteriormen-

te imposta de forma “sutil”, torna-se explícita e mais rigorosa, submetendo o samba-enredo à necessidade de se alinhar às finalidades nacionalistas. Essa, portanto, foi a decisão que restringiu cada escola a apenas um samba por desfile, e representou o marco decisivo para o estreitamento da relação entre a narrativa (enredo) e a música (samba). Como explica Simas e Mussa (2025):

[...] os enredos não apenas deveriam versar sobre os motivos nacionais; teriam que obedecer a finalidades nacionalistas. O caráter pedagógico dos desfiles se definia completamente e o próprio samba de enredo começaria a ganhar um formato clássico que o consagraria como um gênero musical com características precisas (Simas; Mussa, 2025, p. 53).

A partir desse ponto, tornou-se intrinsecamente conveniente que o samba passasse a ser o retrato fiel da visualidade do desfile. Com a possibilidade de múltiplos refrões, surgiram os sambas-enredos longos e complexos. Tais transformações culminaram na década de 1950, quando o samba-enredo já havia conquistado os aspectos formais, temáticos e estruturais dessa narrativa do espetáculo do Carnaval carioca.

No cenário contemporâneo, embora os estudos carnavalescos e suas avaliações sejam, a cada ano, mais criteriosos, a liberdade temática coexiste com esse rigor, proporcionando desfiles que representam as mais diversas esferas do mundo atual, tal como o da Paraíso do Tuiuti em 2018:

Não sou escravo de nenhum senhor  
Meu Paraíso é meu bastião  
Meu Tuiuti, o quilombo da favela  
É sentinela da libertação

Irmão de olho claro ou da Guiné  
Qual será o seu valor?  
Pobre artigo de mercado  
Senhor, eu não tenho a sua fé  
E nem tenho a sua cor  
Tenho sangue avermelhado  
O mesmo que escorre da ferida  
Mostra que a vida se lamenta por nós dois  
Mas falta em seu peito um coração

Ao me dar a escravidão  
É um prato de feijão com arroz

Eu fui mandiga, cambinda, haussá  
Fui um Rei Egbá preso na corrente  
Sofri nos braços de um capataz  
Morri nos canaviais onde se plantava gente

Ê, Calunga, ê! Ê, Calunga!  
Preto Velho me contou  
Preto Velho me contou  
Onde mora a Senhora Liberdade  
Não tem ferro nem feitor

Amparo do Rosário ao negro Benedito  
Um grito feito pele do tambor  
Deu no noticiário, com lágrimas escrito  
Um rito, uma luta, um homem de cor  
E assim, quando a lei foi assinada  
Uma Lua atordoada assistiu fogos no céu  
Áurea feito o ouro da bandeira  
Fui rezar na cachoeira contra a bondade cruel

Meu Deus! Meu Deus!  
Se eu chorar, não leve a mal  
Pela luz do candeeiro  
Liberte o cativo social<sup>4</sup>

A letra do samba enredo em questão constrói uma relação com a proposta do enredo que ultrapassa a mera função de trilha sonora do desfile da agremiação, especialmente no clamor final: "E assim, quando a lei foi assinada/ Uma lua atordoada assistiu fogos no céu/ Áurea, feito o ouro da bandeira/ Fui rezar na cachoeira contra bondade cruel / Meu Deus! Meu Deus! / Se eu chorar, não leve a mal / Pela luz do candeeiro / Liberte o cativo social".

Esse recorte da letra funciona como uma prece que denuncia a transformação histórica da opressão de classes econômicas. Ele sugere que a escravidão não terminou com a assinatura de uma lei, mas se diluiu em novas formas de controle. Além da referência memorial de um passado expresso

---

4. Fonte: LIESA, 2018. Disponível em: <https://liesa.org.br/memoria/outros-carnavais/2018/>. Acesso em: 13 mar. 2026.

na “luz do candeeiro”, o termo “cativeiro social” se apresenta como o contato direto entre crítica do enredo da escola de samba e a materialização plástica do último setor do seu desfile, no qual se encontra a alegoria *Neo-tumbeiro*, o objeto de análise deste trabalho.

## A sociedade do cansaço

Publicada pela primeira vez na década de 2010, a obra *Sociedade do Cansaço*, do filósofo sul-coreano Byung-Chul Han, configura-se como uma resposta crítica ao otimismo no mundo capitalista e à ascensão do neoliberalismo, buscando entender por que, em um contexto de liberdade e inovações científico-tecnológicas, as sociedades encontram-se em uma epidemia de esgotamento e adoecimento mental.

No desenvolvimento de sua reflexão, Han (2019) descreve o século XXI pelo conceito de *sociedade do desempenho* em superação (ou tentativa de superar) à *sociedade disciplinar* da segunda metade do século XX, descrita pelo filósofo francês Michel Foucault. Ou seja:

A sociedade disciplinar de Foucault, feita de hospitais, asilos, presídios, quartéis e fábricas, não é mais a sociedade de hoje. Em seu lugar, há muito tempo, entrou uma outra sociedade, a saber, uma sociedade de academias de fitness, prédios de escritórios, bancos, aeroportos, shopping centers e laboratórios de genética. A sociedade do século XXI não é mais a sociedade disciplinar, mas uma sociedade de desempenho. Também seus habitantes não se chamam mais “sujeitos da obediência”, mas sujeitos de desempenho e produção. São empresários de si mesmos (Han, 2019, p. 12).

No modelo de Han (2019), a lógica sistêmica de trabalho se baseia no poder de exercer o desempenho e é fortalecida por uma positividade, que, ao contrário da limitante disciplinaridade foucaultiana, direciona o olhar para a possibilidade de crescimento. Em outras palavras, enquanto, na configuração anterior, o exercício do trabalho dependia de uma ordem ou proibição, na mentalidade contemporânea, o trabalho se constitui pela motivação, pela busca incessante por melhores condições.

A transição para o paradigma do desempenho, entretanto, não implica o extermínio da estrutura disciplinar. O sujeito contemporâneo, de acordo com o filósofo, permanece profundamente condicionado, embora a coerção, antes exercida por instituições externas, não dependa mais de um opressor visível, mas de uma sensação de autonomia que, na prática, mantém o trabalhador preso a um ciclo de repetição e submissão.

A positividade do poder é bem mais eficiente que a negatividade do dever. Assim o inconsciente social do dever troca de registro para o registro do poder. O sujeito de desempenho é mais rápido e mais produtivo que o sujeito da obediência. O poder, porém, não cancela o dever. O sujeito de desempenho continua disciplinado. Ele tem atrás de si o estágio disciplinar (Han, 2019, p. 13).

Essa mudança de perspectiva é responsável por um aceleração intenso da produção, o que é benéfico ao sistema capitalista, principalmente na sua fase neoliberal. Como consequência, nota-se uma substituição do modelo repressor e violento de ofício por algo silencioso, adepto aos padrões sociais: a "violência da positividade" (Han, 2019, p. 8). Trata-se de um enquadramento social que, pautado na pressão do desempenho, mesmo na ausência de uma instância dominadora, não atinge a liberdade. Há, nesse caso, apenas uma mudança de perfil: o próprio sujeito passa a exercer essa função de dominação, mas também de submissão. É o que aponta o autor: "[...] as relações de dominação neoliberal [...] transformam aquele homem soberano, aquele que é o empreendedor de si mesmo, num escravo de si mesmo". (Han, 2019, p. 62)

Constata-se, assim, que essa "liberdade" de desempenho funciona como o mecanismo definitivo de desresponsabilização do Estado. Ao converter questões coletivas e estruturais em problemas de gestão individual, o sistema isenta as instituições de proverem condições de qualidade e bem-estar, uma vez que o sucesso ou o colapso mental passam a ser lidos apenas como mérito ou fracasso pessoal. Analisando por esse viés, a exploração configura-se de modo sistêmico e oculto, uma vez que o indivíduo, imerso em sua busca por produtividade, se vê seduzido pelo que Han destaca como o "*eu-ideal*" (Han, 2019, p. 57), um estágio a ser sempre alcança-

do, e, em consequência disso, perde a capacidade de identificar o sistema como seu opressor. O regime neoliberal fortalece uma configuração exploratória que se transpõe na sedução pelo desempenho em que “o explorado é, ao mesmo tempo, o explorador. Agressor e vítima não podem mais ser distinguidos” (Han, 2019, p. 13). De tal modo, questões como precariedade do trabalho e ausência de amparo estatal são mascaradas pela lógica do pensamento liberalista em sua nova formatação, o qual, por fim, apenas reformula a roupagem da servidão.

Portanto, a autonomia prometida na sociedade criticada por Byung-Chul Han é a ferramenta de um sistema que se fortifica pelo trabalho do indivíduo e se isenta de questões que assegurem sua proteção, transformando a vida em um recurso a ser esgotado. É precisamente esse cenário que o desfile da Paraíso do Tuiuti de 2018 denunciou ao questionar se a escravidão estaria de fato extinta. A escola mostrou que não há qualquer ruptura, que os antigos aprisionamentos foram substituídos por engrenagens sistêmicas, mantendo o corpo social em um estado de submissão que se esconde nos espaços da modernidade.

O cansaço, presente no título do livro, e o adoecimento surgem, então, como produto inevitável dessa servidão moderna e sistêmica. Ao ser forçado a perseguir incessantemente um eu-ideal de produtividade, o indivíduo violenta e despreza seu eu-real, que é marcado por limites biológicos, afetivos e pela necessidade de ócio. Tal postura leva ao colapso que, para Han (2019), marca o sujeito do século XXI: as doenças neuronais. Isso demonstra que a “sociedade do desempenho” é, na verdade, uma fábrica de esgotamento, que simula uma liberdade, benéfica apenas ao fluxo do capital. Dessa forma, o sistema instaura um regime de exploração, no qual o corpo e a mente sucumbem a uma condição que, como sugerido no desfile, apenas trocou a senzala física pela senzala oculta do Estado neoliberal.

## **A semiótica de Peirce e a Tríade do Objeto**

Ao aprofundar a temática das manifestações carnavalescas desenvolvidas anualmente pelas escolas de samba, em especial no contexto carioca, é notória a exibição de desfiles que dialogam com cenários políticos, reli-

giosos e identitários a partir dos recortes temporais. Destaca-se, nesse viés, que uma plena compreensão dos textos que atravessam o sambódromo nos meses de fevereiro e março exige o entendimento da forma verbal da linguagem como um elemento que se expressa apenas no samba-enredo e em contextos pontuais do desfile.

Dessa forma, há de incorporar nesta pesquisa os estudos semióticos, que se organizam justamente em função dos signos para além da fala e da escrita, dedicando-se aos vários processos de significação também na linguagem não verbal, como diz Santaella:

Antes de tudo, cumpre alertar para uma distinção necessária: o século XX viu nascer e está testemunhando o crescimento de duas ciências da linguagem. Uma delas é a Lingüística, ciência da linguagem verbal. A outra é a Semiótica, ciência de toda e qualquer linguagem (Santaella, 1983, p. 1).

A semiótica é o campo que investiga como os signos e símbolos constroem sentido em diferentes contextos da vida humana. Desde a filosofia grega, o entendimento do termo "signo" foi submetido a diversas transformações. Platão, no diálogo *Crátilo*, já elaborava esse conceito como a relação entre nomes, ideias e coisas. Aristóteles, por sua vez, também influenciou nesses estudos, introduzindo a dicotomia de signos certos e incertos (Nöth, 2003). A travessia pela Idade Média, com pensadores como Agostinho e Tomás de Aquino, revela novas considerações que vinculam reflexões de ordem teológica e filosófica. Já na modernidade, Descartes ocupa papel central ao estabelecer o sujeito pensante como fundamento puro do conhecimento. Sua filosofia parte da ideia de que é possível ter acesso imediato e intuitivo à própria consciência, consolidando o modelo *sujeito consciente/objeto a ser conhecido*, típico da epistemologia moderna. É justamente em contraposição a essa perspectiva que Charles Sanders Peirce, filósofo, matemático e cientista estadunidense, fundamenta, no século XIX, a sua teoria semiótica, conhecida como Pragmatismo, ou semiótica norte-americana.

Peirce se contrapõe às abordagens cartesianas de organização do saber, que se sustentam pela cognição imediata. A semiótica peirceana desenvol-

ve que todo ato de conhecer é mediado por signos e condicionado por experiências cognitivas anteriores. Trata-se de experiências sociais coletivas, comuns à vida humana, ou seja:

O ponto de partida da teoria peirceana dos signos é o axioma de que as cognições, as idéias e até o homem são essencialmente entidades semióticas. Como um signo, uma ideia também se refere a outras ideias e objetos do mundo. Assim, tudo sobre o que refletimos tem um passado (Nöth, 2005, p. 61).

Durante o percurso da humanidade, diversos filósofos buscam apresentar, ambiciosamente, uma forma de delimitar categorias capazes de explicar a multiplicidade de fenômenos do mundo. Nöth (2005) explica que, de modo radical aos modelos anteriores, Peirce reduz tais teorias a uma sistematização fenomenológica de apenas três categorias universais: primeiridade, secundidade e terceiridade.

É possível compreender a primeiridade como um sentimento puro, sem associação com o mundo ou qualquer reflexão sobre ele, como uma cor, por exemplo, desde que não esteja relacionada a um objeto. Na secundidade, porém, há o ato de relacionar um fenômeno primeiro a um outro qualquer: a cor verde, em seu estado puro na primeiridade, é associada a uma planta na secundidade. Por fim, é na terceiridade que ocorre a interpretação da relação entre os fenômenos. Trata-se dos efeitos causados por tal associação, que encontra mediação nas leituras do mundo. A cor azul, após ser associada ao céu na secundidade, pode ser interpretada na terceiridade como um sinal de um dia ensolarado.

Assim, o semioticista estadunidense formula a sua teoria dos signos a partir dessa tricotomia maior, da qual surgem ramificações que abarcam conceituações mais específicas, também subdivididas em modelos tricotômicos. Para Peirce, a divisão mais importante dos signos é aquela pautada na categoria fundamental da secundidade (Nöth, 2005), cujo desdobramento é estudado pela relação entre o signo, ou *representamen*, e o objeto.

Baseada na categoria fundamental da secundidade, a segunda tricotomia descreve os signos sob o ponto de

vista das relações entre representamen e objeto. Peirce considera esta tricotomia como "a divisão mais importante dos signos" (CP, 2.275). Os três elementos que a compõem são determinados conforme as três categorias fundamentais. São eles, o ícone, o índice e o símbolo (Nöth, 2005, p. 78).

Constitui-se, neste estudo, a categorização de ícone, índice e símbolo, que envolve diferentes modos de realização da significação, e direciona a compreensão dos processos de leitura e interpretação dos fenômenos culturais.

O ícone, primeiramente, estabelece sua relação com o objeto pela analogia de qualidades. Ou seja, trata-se de um signo que evoca o objeto por compartilhar com ele características semelhantes. Para a semioticista brasileira Lucia Santaella, " [...] se o signo aparece como simples qualidade, na sua relação com seu objeto, ele só pode ser um ícone." (Santaella, 1983, p. 13). Na lógica desse estudo, a pesquisadora destaca que mapas, pinturas e metáforas podem ser considerados icônicos por não dependerem de uma convenção prévia para serem reconhecidos, mas, unicamente, da percepção de semelhança que suscitam no intérprete.

Em se tratando do contexto carnavalesco, o qual este trabalho busca abordar, a representação icônica pode ser exemplificada com um trecho do desfile da Paraíso do Tuiuti no ano de 2018. A escola de samba, por meio da ala intitulada *Cativeiro Social*, teceu críticas ao sistema econômico vigente e o aprisionamento das populações marginalizadas por ele. A ala contava com pessoas fantasiadas de pequenas construções de tijolos, representando as moradias precárias que compõem a vida de muitos brasileiros. A representação acontece e é identificada justamente pelo seu caráter de ícone, ou seja, por serem estabelecidas nas fantasias semelhanças com as construções reais presentes em favelas e periferias. Considera-se, assim, que o ícone constrói um significado mais concreto da experiência, pois faz apelo direto às qualidades sensíveis.

Ainda no campo das concretudes e relações diretas, o índice, por sua vez, estabelece relação com o objeto a partir de uma conexão existencial ou causal. Segundo Peirce, ele significa algo porque mantém com o objeto um

vínculo de fato. Diferente da relação de semelhança, observa-se, aqui, a presença de uma relação física concreta, como uma cicatriz ser um indicativo da existência de uma ferida anterior. Existe uma espécie de consequência entre a existência do signo e o objeto por ele representado.

[...] uma coisa singular funciona como signo porque indica o universo do qual faz parte. Daí que todo existente seja um índice, pois, como existente, apresenta uma conexão de fato com o todo do conjunto de que é parte. Tudo que existe, portanto, é índice ou pode funcionar como índice. Basta, para tal, que seja constatada a relação com o objeto de que o índice é parte e com o qual está existencialmente conectado (Santaella, 1983, p. 14).

Santaella (1983) observa que o elemento indicial é potencializado na leitura de fenômenos naturais, justamente por seu valor sígnico que não se fundamenta na arbitrariedade, mas no “caráter físico-existencial” (Santaella, 1983, p. 14).

No desfile da Tuiuti do ano de 2018, a aclamada comissão de frente, que recebe o título de *O grito da liberdade*, representa a vida nas senzalas dos negros escravizados. Entre os atores que compõem essa abertura do desfile, é notável as expressões de dor e as marcas pelo corpo, além das correntes que fazem parte da fantasia. Dentro da conceituação de um índice, evidencia-se, por exemplo, que tais expressões e marcas são consequências físicas diretas de torturas vivenciadas historicamente na escravidão. Assim, a dor representa a escravidão por ser uma consequência física desse sistema e, portanto, refletindo um caráter indicial.

Já o símbolo não estabelece nenhuma relação pela aparência, como o ícone, ou experiência física, como o índice, mas sim por um consenso coletivo, uma convenção social. Para Santaella (1983), o símbolo manifesta o caráter abstrato e histórico do pensamento humano, constituindo-se como o instrumento que revela a complexidade da comunicação e da racionalidade.

Sendo uma lei, em relação ao seu objeto o signo é um símbolo. Isto porque ele não representa seu objeto em virtude do caráter de sua qualidade (hipóicone), nem por manter em relação ao seu objeto uma conexão de

fato (índice), mas extrai seu poder de representação porque é portador de uma lei que, por convenção ou pacto coletivo, determina que aquele signo represente seu objeto (Santaella, 1983, p. 15).

Por isso, a linguagem verbal é um exemplo dessa sistematização: a palavra "árvore" não se fundamenta em nenhuma semelhança com o objeto natural que ela representa, mas é reconhecida culturalmente como signo de um conceito geral. A ala *As camélias do Leblon* apresenta uma clara exemplificação da relação simbólica entre um signo e um objeto. Nela, as fantasias dos componentes contam com grandes camélias brancas, que, por uma convenção social e histórica, tornaram-se um símbolo de apoio ao movimento abolicionista no Rio de Janeiro do século XIX. Embora não haja nenhuma relação concreta entre a abolição e as camélias, fatores da ordem de um consenso coletivo permitem uma associação entre esses elementos. A essa aproximação, aplica-se o conceito de "símbolo", já apresentado.

Paralelamente a tais classificações, a semiótica peirceana se estende a uma configuração do signo que leva ao estudo de diversas outras tricotomias. Além da relação estabelecida entre o signo e o objeto que pretende representar, são prestigiados o tipo de relação que o signo desenvolve consigo mesmo e, ainda, com seu interpretante. A esse trabalho, porém, não caberá abarcar essas questões. Vale apenas ressaltar que, em suma, tríades peirceanas funcionam como "um mapa lógico das matrizes sógnicas" (Santaella, 1983, p. 15), permitindo compreender as principais classes e suas possíveis combinações. Na prática, os signos raramente se apresentam em estado puro: linguagens como a fotografia, o cinema e a televisão exemplificam essa mistura, sendo simultaneamente ícones e índices, já que envolvem tanto a semelhança imagética quanto a conexão física com o objeto.

Assim, Peirce dispõe de fortunas teóricas indispensáveis para o entendimento de linguagens humanas e naturais. Seus conceitos atuam na leitura da realidade, sendo instrumentos capazes de ampliar a interpretação e a inteligibilidade. Desse modo, a teoria geral dos signos abre caminho para o desenvolvimento de múltiplas semióticas aplicadas, como as pinturas, a literatura e os desfiles Carnavalescos, possibilitando uma compreensão mais ampla da natureza e do funcionamento dos signos em seus contextos.

## Análise

Como previamente apresentado, este trabalho reúne as contextualizações do Carnaval brasileiro e os aspectos teóricos da Semiótica de Peirce em prol de uma análise alegórica do desfile *Meu Deus, meu Deus, está extinta a escravidão?* da Paraíso do Tuiuti, escola de samba carioca. Torna-se válido retomar elementos da organização do desfile para enquadrar o recorte a ser analisado em seguida. Ao tratar da progressão estabelecida entre as alegorias e alas, há uma estruturação convencional que divide a apresentação em setores, baseados em eixos temáticos que compõem a narrativa. Nesse sentido, o foco desta análise recairá especificamente sobre o momento final do desfile, o Setor 6, intitulado *Cativeiro Social*, no qual será examinada a Alegoria 5, denominada *Neo-tumbeiro*, buscando compreender as camadas de significação que esse signo evoca no debate proposto pela agremiação, em diálogo com as considerações e críticas neoliberais tratadas na introdução da pesquisa.

Dessa maneira, o estudo que se segue pauta-se na retomada da tríade do objeto (ícone-índice-símbolo) conforme a fundamentação peirceana, segmentando a observação em três níveis de captação dos fenômenos apurados na composição artística.

## O nível icônico

Santaella (2005) descreve os ícones como “quali-signos que se reportam a seus objetos por similaridade.” (Santaella, 2005, p. 17). Observa-se que, enquanto ícone, o *Neo-tumbeiro* opera, primeiramente, por meio de tal relação de qualidades comuns. A alegoria emula a estrutura dos antigos navios negreiros, chamados por “tumbeiros” justamente por se tornarem tumbas de escravos que morriam em razão das condições desumanas a que eram submetidos. Entretanto, como sugere o nome atribuído ao carro alegórico, a ressignificação desses navios propõe um olhar às formas de escravidão da contemporaneidade. Cabe, além disso, destacar que a Alegoria 3 recebe o nome de “Tumbeiro” e retrata propriamente o momento da escravidão aqui permitida até o fim do século XIX. A alegoria analisada neste trabalho, por vez, retoma aspectos da alegoria anterior, como estratégia de

promover a narrativa a partir de um fator icônico que aproxima, por semelhanças, os dois carros.

Ainda na estrutura arquitetônica do alegórico, evidencia-se, como destacado na Figura 2, uma separação dos componentes em dois níveis, fator que instiga a ideia de desnivelamento ou desigualdade.

**Figura 2:** O Neo-tumbeiro



Fonte: Globoplay. Acesso em: 10 mar. 2026.

Foram fixados no espaço mais alto da construção aqueles que representam o topo da pirâmide social econômica. Na parte inferior, em contrapartida, estão aqueles que representam a base da pirâmide, os quais serão abordados nos próximos parágrafos.

Para os aspectos da iconicidade, os componentes que ocupam o ambiente baixo da alegoria atuam como signos de semelhança que imitam visualmente a diversidade da força de trabalho precarizada no Brasil contemporâneo. As fantasias são ícones de imagem ao reproduzirem as qualidades de profissões marcadas pela baixa remuneração e alta exigência, como motoristas, técnicos de segurança, empregadas domésticas e bombeiros.

**Figura 3:** Trabalhador



Fonte: Globoplay. Acesso em 10 mar. 2026.

O uso de uniformes desgastados e ferramentas de trabalho reais estabelece uma relação de identificação com o objeto representado: o trabalhador marginalizado. Além da semelhança visual direta, a disposição desses figurantes na base do carro alegórico constitui o que Peirce define como “ícone diagramático” (Santaella, 2005, p.18), em que a relação entre as partes do signo espelha a estrutura do objeto. Ao serem posicionados na parte mais baixa da estrutura e confinados entre as ferragens que simulam o cativoiro do navio, onde eram alocados os escravizados, esses trabalhadores representam, por analogia espacial, uma das hierarquias da pirâmide social brasileira.

Outrossim, há de se pontuar que, enquanto os trabalhadores na base representam a força subvalorizada pelo sistema, os *Manifestoches*, que também ocupam a parte mais baixa do carro alegórico pela lógica diagramática do ícone, representam a alienação política: são ícones da passividade disfarçada de ativismo, cujos movimentos são coordenados pelas engrenagens de um poder superior, que os utiliza como massa de manobra para a consolidação do “Cativoiro Social” e é representado pelas mãos dispostas na lateral do carro, assim como aparece na Figura 4 .

Figura 4: Manifestoches



Fonte: Blog de Altaneira, 2018. Disponível em: <https://www.blogdealtaneira.com.br/2018/02/desprezada-pela-globo-paraíso-do-tuiuti.html>. Acesso em: 10 mar. 2026.

Na elevação da alegoria, por outro lado, encontram-se os *Golpresários*, representados por fantasias que estabelecem a relação de iconicidade por mimetizar sacos de dinheiro. Diferente dos trabalhadores na base, cujas identidades são marcadas pela marginalização, os *Golpresários* são empresários reduzidos à sua função econômica de acumulação, perdendo traços humanos para se tornarem a personificação do capital. O signo “saco de dinheiro”, com o cifrão estampado, evoca as qualidades de riqueza, ganância e capital acumulativo, sugerindo que, na lógica do «Cativoiro Social», a elite empresarial é composta por sujeitos sem responsabilidade social e com puros interesses financeiros que se fortalecem da estrutura de exploração montada na parte de baixo.

Além deles, os *Vampiresários* também estão posicionados no estrato superior do Neo-*Tumbeiro*, funcionando como ícones que fundem o poder corporativo à figura mitológica do vampiro. A constatação é demonstrada, primeiramente, pelas vestimentas utilizadas, que se assemelham aos ternos de cortes clássicos, associados frequentemente aos grandes empresários. Por outro lado, a presença de asas pontudas e maquiagens pálidas se relacionam com a imagem do vampiro por similaridades físicas, do como são

retratados na Figura 5. Sob a ótica do ícone diagramático, o posicionamento dos *Vampiresários* se estende por uma analogia com a hierarquia do poder no mundo capitalista neoliberal, visto que, enquanto os trabalhadores representam a classe explorada do navio, os *Vampiresários* são retratados como beneficiários, ocupando um estrato que os protege de qualquer esforço. Essa disposição diagramática ilustra a «violência neuronal» (Han, 2019, p.12), sugerindo que a arquitetura do neoliberalismo é projetada para que, enquanto o topo da pirâmide permaneça em um estado de hiperestimulação financeira, a base é mantida em um “cativeiro” de desempenho e exaustão crônica, de modo que, cega pela “positividade” não reconheça a exploração sofrida: “[...] a violência neuronal, ao contrário, escapa a toda ótica imunológica, pois não tem negatividade. A violência da positividade não é privativa, mas saturante; não excludente, mas exaustiva. Por isso é inacessível a uma percepção direta” (Han, 2019, p.12).

**Figura 5:** *Golpresários e Vampiresários*



Fonte: Globoplay, 2018. Acesso em: 10 mar. 2026.

O ponto mais alto do carro alegórico é marcado pela figura do *Vampiro Neoliberal*, interpretado pelo artista plástico Léo Morais (Figura 6). O personagem se apresenta como um ícone do arquétipo do vampiro. Os elementos visuais, como a pele empalidecida e a capa escura, são qualissignos que remetem imediatamente ao imaginário do ser mitológico. A semelhança é construída a partir das qualidades morfológicas que ele compartilha com a representação clássica do monstro.

**Figura 6:** *Vampiro Neoliberal*



Fonte: G1, 2018. Disponível em: <https://g1.globo.com/rj/rio-de-janeiro/Carnaval/2018/noticia/desfile-da-paraiso-do-tuiuti-veja-fotos.ghtml>. Acesso em: 10 mar. 2026.

Sobreposta à figura mitológica, há a iconografia do poder formal. O uso do terno e, fundamentalmente, da faixa presidencial verde e amarela, estabelece uma relação icônica com a imagem do chefe do Executivo. A faixa funciona como um ícone que compartilha formatos e cores com as utilizadas por um presidente da República em cerimônias oficiais. Assim, a crítica elaborada pela escola de samba se constitui na combinação dessas duas relações de qualidades no signo, que sugere uma atribuição parasitária à autoridade representada. Em se tratando da sua posição no carro, por um viés do ícone em diagrama, é transparente que a figura representada se beneficia do sistema vigente, explorando e controlando a classe que ocupa a base do navio *Neo-tumbeiro*.

## O nível indicial

Pela constituição física do *Neo-tumbeiro*, ele é também um signo que se organiza por relações indiciais com seus objetos, intrínsecas a sua existência. Santaella afirma que “o que dá fundamento ao índice é sua existência concreta” (Santaella, 2005, p. 19). Por esse viés, o carro apresenta elementos que o atribuem, por exemplo, à condição de um índice da modernização do capital. Embora represente um navio negreiro em sua ideia original, as estruturas metálicas e as paredes de tijolos na parte base da alegoria, ou

seja, no “cativeiro” da embarcação, do modo que aparece na Figura 7, são signos que indicam a transgressão temporal da tráfico de escravos sem, contudo, romper com a escravidão, atualmente substituída por mecanismos de controle neoliberais.

**Figura 7:** O novo cativeiro



Fonte: Globoplay, 2018. Acesso em: 10 mar. 2026.

Para além disso, se, como ícone, a disposição dos componentes em níveis mimetiza a estrutura desigual da sociedade; como índice, ela confirma a existência direta de uma hierarquia de poder, na qual a espacialidade aponta para a materialidade da opressão. Enquanto a semelhança visual (ícone) permite ler a alegoria como uma pirâmide social, a contiguidade física dos corpos no espaço do desfile funciona como um signo indiciário: a crítica promovida na alegoria é uma consequência da sistematização exploratória do capitalismo.

## **O nível simbólico**

O terceiro elemento da tríade peirceana se organiza em função de uma convenção social, uma lei. Por isso, seu fundamento é um legíssimo. Segundo Santaella, “o símbolo está plenamente habilitado para representar aquilo que a lei prescreve que ele represente” (2005, p. 20). Assim, o nível simbólico é alimentado por valores e conhecimentos que compõem o imaginário

social por convenções. A alegoria *Neo-tumbeiro* explora, em seus componentes, alguns aspectos desse fator pactual.

Em um parâmetro macro da análise do carro alegórico, pontua-se que o próprio navio tumbeiro é tomado como um símbolo do período escravocrata por um entendimento social e desse período histórico. A releitura proposta pela escola de samba valida, por meio do valor simbólico desse navio, a existência de novas formas de servidão na contemporaneidade neoliberal.

Seguindo por essa lógica, no cativo do navio estão, além dos trabalhadores, os *Manifestoches*, já indicados no nível icônico desta seção. Trata-se da representação da massa trabalhadora manipulada pelas potências empresariais e políticas. Quanto à relação que o signo estabelece com o objeto representado, além dos aspectos de semelhanças demonstrados no primeiro nível, percebe-se possível, também, analisá-la pela sua construção simbólica, que é feita, principalmente, pela vestimenta utilizada pelos componentes. As camisas da seleção brasileira e o uso de painéis transcendem a identificação visual para consolidar um signo da movimentação política regida por convenções sociais de classe. O verde e amarelo, tradicionalmente associado ao sentimento de patriotismo no futebol, foi, nos últimos anos, ressignificado como o símbolo de uma indignação política movimentada pela extrema direita brasileira, que serviu de alicerce para a ascensão do projeto neoliberal e das reformas subsequentes organizadas pela “elite do dinheiro” (Souza, 2017, p. 62).

Assim como na base, a parte frontal mais alta da alegoria também é marcada por um símbolo de grande relevância para esta análise. A fantasia *Quem é o pato?*, expressa na Figura 8, atua como um legissigno por fazer referência à expressão idiomática “pagar o pato”, consolidada na língua portuguesa, convencionalmente entendida como ato de assumir a culpa ou arcar com as consequências negativas de algo. No contexto político, esse símbolo foi utilizado em manifestações de cunho econômico justamente pela referência linguística popular, o que justifica a escolha da escola de samba de destinar o adereço à figura central do carro.

**Figura 8:** Quem é o pato?



Fonte: Del Cueto, 2018. Disponível em: <https://delcueto.wordpress.com/2018/05/13/paraiso-do-tuiuti-Carnaval-2018-nas-campeas/>. Acesso em: 10 mar. 2026.

Além disso, as análises a seguir também refletem elementos simbólicos atribuídos ao ponto alto do alegórico, dispostos, respectivamente, nos *Vampiresários* e no *Vampiro Neoliberal*.

Em *Vampiresários*, embora já tenha sido destacado o corte formal das roupas utilizadas, deve-se a um fator ainda não mencionado a devida atenção: os componentes não usam a parte de baixo da vestimenta. Como símbolo da formalidade convencional, o paletó e a gravata operam pela respeitabilidade e pelo poder institucional. A exposição da roupa íntima, porém, subverte essa leitura, simbolizando o rompimento moral de uma elite marcada pela impunidade e “conforto” frente aos sistemas exploratórios.

Finalmente, retoma-se, de maneira imprescindível, a figura do *Vampiro Neoliberal*, da qual foram evidenciadas as características que a enquadram como um qualissigno, ou ícone na tríade do objeto. Sua análise, contudo, torna-se mais complexa pelo seu comportamento híbrido, que se solidifica na condição de legissigno, ou símbolo desta tríade. A determinação do vampiro como figura a representar o presidente da república não parte de uma aleatoriedade narrativa, porque, na verdade, reflete uma provocação política a respeito do então presidente Michel Temer, convencionalmente relacionado, em razão de sua aparência pálida e sua rigidez linguística e for-

mal, ao personagem do Conde Drácula. A associação, portanto, já era parte do imaginário popular em um símbolo, e foi explorado pelo desfile em tom crítico e irônico, que aponta, como o nome do componente sugere, o presidente temporário como um impulsionador das práticas neoliberais que alienam e fragilizam a força política e econômica da classe trabalhadora do país por meio de uma falsa idealização da liberdade. Byung-Chul Han descreve o fato ao indicar que "No regime neoliberal a exploração tem lugar não mais como alienação e autodesrealização, mas como liberdade e autorrealização" (Han, 2019, p.64). Assim, o fator simbólico apresentado pelo componente destaque do alegórico revela a fundamental participação das convenções sociais na compreensão da crítica política desenvolvida pela Paraíso do Tuiuti.

## Considerações finais

Esta pesquisa propôs um caminho analítico fundamentado na tríade do objeto de Peirce, sem a pretensão de tratar por finalizada a relevância semiótica do desfile da Paraíso do Tuiuti de 2018. Ao aplicar os conceitos de ícone, índice e símbolo à alegoria *Neo-tumbeiro*, o presente trabalho buscou evidenciar como a linguagem visual do Carnaval pode sistematizar diálogos complexos entre o passado histórico, visualizado pelas relações escravocratas, e o presente neoliberal, apresentado por Byung-Chul Han. Reconhece-se, todavia, que este é apenas um recorte metodológico específico; o desfile é um fenômeno multissemiótico, de modo que o estudo de outros fundamentos da teoria peirceana ou mesmo, de outras formulações semióticas, poderia acarretar novas camadas de significação sobre o espetáculo.

Por fim, este trabalho demonstra que a semiótica se manifesta nos mais diversos espaços da vida humana, transcendendo o ambiente acadêmico e as fronteiras da linguagem verbal. Desde a construção de símbolos políticos até a organização de um carro alegórico, o signo atua como elemento indissociável da realidade humana, visto que, pela análise de Peirce, "o fato de que toda ideia é um signo junto ao fato de que a vida é uma série de ideias prova que o homem é um signo" (CP, 5.314 *apud* Nöth, 2005, p. 62). Com efeito, o entendimento das sociedades enquanto entidades semióticas imersas em um fluxo de significação é essencial para uma leitura crítica dos

fenômenos culturais, que almeja identificar os mecanismos históricos políticos e econômicos que regem o mundo contemporâneo.

## Referências

FREITAS, Beatriz Pacheco. **O samba de enredo como gênero discursivo da esfera literária: uma análise a partir da intertextualidade**. 2022. 54 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras – Licenciatura) – Escola de Letras, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), Rio de Janeiro, 2022.

HAN, Byung-Chul. **Sociedade do cansaço**. Tradução de Enio Paulo Giachini. 2. ed. ampl. Petrópolis, RJ: Vozes, 2019. Edição digital. ISBN 978-85-326-5083-2.

HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro de Salles. **Dicionário Houaiss da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

LIGA INDEPENDENTE DAS ESCOLAS DE SAMBA DO RIO DE JANEIRO (LIESA). **Abre-Alas: domingo**. Rio de Janeiro: LIESA, 2018.

LIGA INDEPENDENTE DAS ESCOLAS DE SAMBA DO RIO DE JANEIRO (LIESA). **Regulamento específico dos desfiles das escolas de samba do Grupo Especial da LIESA: Carnaval 2025**. Rio de Janeiro: LIESA, 2024.

LIGA INDEPENDENTE DAS ESCOLAS DE SAMBA DO RIO DE JANEIRO (LIESA). **Manual do julgador: Carnaval 2025**. Rio de Janeiro: LIESA, 2025.

LOPES, Nei; SIMAS, Luiz Antonio. **Dicionário da história social do samba**. 13. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2025.

NÖTH, Winfried. **Panorama da semiótica**. De Platão a Peirce. São Paulo: Annablume, 2003.

PARAÍSO DO TUIUTI 2018 Vice-Campeã – Desfile completo. [S. l.: s. n.], 2018. 1 vídeo (1h). Publicado pelo canal Tudo e Mais um Pouco. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=DiEQOiDmW-o>. Acesso em: 09 mar. 2026.

SANTAELLA, Lucia. **O que é semiótica**. São Paulo: Brasiliense, 1983.

SANTAELLA, Lucia. **Semiótica aplicada**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.

SIMAS, Luiz Antonio; MUSSA, Alberto. **Samba de enredo: história e arte**. 5. ed. rev. e ampl. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2025.d

SOUZA, Jessé. **A elite do atraso: da escravidão à Lava Jato**. Rio de Janeiro: Leya, 2017.

TURETA, César; ARAÚJO, Bruno Félix Von Borell de. Escolas de samba: trajetória, contradições e contribuições para os estudos organizacionais. **Organizações & Sociedade**, Salvador, [S. l.], v. 20, n. 64, p. 111-129, jan./mar. 2013.

# 5. Letramento literário e construção da identidade<sup>1</sup>

Ronaldo Henrique Barbosa Junior<sup>2</sup>

Érica Luciana de Souza Silva<sup>3</sup>

DOI: 10.52695/978-65-5456-171-6.5

Tendo por base a importância das relações entre ensino, cultura e memória, vale destacar que formar professores na área de Letras e, especialmente, na área de literatura requer a compreensão de que se lida com a articulação de símbolos escritos ou orais que representam não apenas o sentido literal dos vocábulos. As palavras, pospostas e intercaladas por sinais gráficos, não criam apenas um sentido linear e objetivo, mas permitem o entrecruzamento de elementos sociais e subjetivos que compõem a cultura, a memória e a história do autor e do leitor que se encontram por meio de uma obra literária.

Isso quer dizer, considerando discussões desenvolvidas pelo crítico literário Afrânio Coutinho (2015, p. 43), que o ensino da literatura é insuficiente quando voltado à memorização de estilos, características, biografia de autores ou mesmo análises linguísticas, pois “[o] que importa no ensino da literatura é a criação do gosto para a obra literária, e isto somente se con-

---

1. Este capítulo compõe a dissertação de mestrado que se encontra em desenvolvimento no âmbito do MPET (IFFluminense), sob orientação da professora doutora Érica Luciana de Souza Silva.

2. Ronaldo Junior é aluno do Mestrado Profissional em Ensino e suas Tecnologias (IFFluminense), professor da área de Letras, escritor e atual presidente da Academia Campista de Letras. E-mail: rhbj@outlook.com.

3. Professora orientadora e coautora do texto. Doutora em Letras – Estudos Literários (UFJF). Docente no Instituto Federal Fluminense (IFF). E-mail: ericavascopef@gmail.com

segue com a leitura e compreensão da literatura como literatura, isto é, pela abordagem através das obras elas mesmas”.

Pode-se dizer, portanto, que ensinar literatura a partir de quaisquer vertentes que não compreendam a obra inserida em seu sistema próprio significa reduzir a literatura ao estudo da língua, da história ou mesmo da sociedade de determinada época, como explica o também crítico literário Antonio Candido (2006) ao abordar as possíveis vertentes de crítica literária. Diante disso, é válido questionar por que se ensina literatura na escola.

Primeiro, pela experiência. Uma interpretação possível do estudo feito pela professora Márcia Cabral da Silva (2013), é preciso compreender a arte e, portanto, a literatura, como expressão da experiência humana — do tempo presente e do tempo histórico — por meio da imaginação, o que é uma forma frutífera de penetrar na realidade. Segundo, a literatura pode ser um caminho para a socialização. A partir da percepção da experiência interpessoal posta em um texto, o leitor passa a vivenciar, imaginativamente, regras da relação social que, de alguma forma, serão transpostas para sua rotina (Silva, 2013).

Terceiro, para estímulo intelectual. A leitura literária tende a estimular a percepção crítica de circunstâncias em que o sujeito poderá abrir-se para a assimilação de novos conceitos (Silva, 2013). Quarto, para estímulo expressivo. O texto, ao ser constantemente visitado pelos sujeitos, tende a estimular melhor organização comunicacional e informacional, algo que melhora a leitura do mundo e, igualmente, a expressão individual (Silva, 2013).

Tal preâmbulo se faz necessário para compreender que ensinar literatura — e, portanto, aprender a ensinar literatura — requer uma percepção de que, segundo o professor Rildo Cosson (2009, p. 17),

[n]a leitura e na escritura do texto literário encontramos o senso de nós mesmos e da comunidade a que pertencemos. A literatura nos diz o que somos e nos incentiva a desejar e a expressar o mundo por nós mesmos. E isso se dá porque a literatura é uma experiência a ser realizada. É mais que um conhecimento a ser reelaborado, ela é a incorporação do outro em mim sem renúncia da minha própria identidade. No exercício da literatura, podemos ser outros, podemos viver como os

outros, podemos romper os limites do tempo e do espaço de nossa experiência e, ainda assim, sermos nós mesmos. É por isso que interiorizamos com mais intensidade as verdades dadas pela poesia e pela ficção.

Portanto, ao conceber a literatura a partir de tais vertentes, vale dizer que seu ensino deve estar pautado, como coloca o educador Paulo Freire (2024), na realidade e nas condições dos educandos, isto é, na identidade e nos anseios das pessoas inseridas no indissociável processo de ensino e aprendizagem. É possível complementar tal ideia com o que postula o professor Maurice Tardif (2014) ao dizer que o saber docente é um saber social, uma vez que o trabalho dos professores não lida apenas com um objeto, mas com sujeitos em função de um projeto, o que explicita a natureza social do magistério.

O saber docente, portanto, não pode ignorar a dimensão humana, devendo pautar-se no diálogo e na percepção sobre a realidade em que o educando está inserido. Como defende Freire (2013), o ensino dialógico — entendido aqui como pilar de uma educação pautada no ser humano e em sua realidade — tem início na curadoria do conteúdo que será apresentado aos estudantes, isto é, na organização do conteúdo programático, momento em que o professor deve buscar sistematizar aquilo que dialoga com os sujeitos com quem lida em seu cotidiano profissional.

Isso se dá, ainda segundo Freire (2013), pelo fato de a autêntica educação ser, na verdade, um processo de compartilhamento de um sujeito *com* o outro, não cabendo a imposição do educador sobre seus educandos. Dizer que a educação dialógica tem início na formulação da aula por parte do professor é dizer que o educador deve dedicar sua atenção, desde o princípio, para monitorar sua prática de forma inclusiva e humanista.

Dito isso, é preciso pensar a função do professor em sala de aula, sobretudo no que se refere à relação com o texto literário. Como postula a professora Maria Amélia Dalvi (2013), a literatura não se ensina, pois deve ser vivida pelos sujeitos. Não é possível, portanto, pensar a relação entre o leitor e o texto sem pensar na liberdade e na dialogicidade relacional entre

professor e aluno (Freire, 2013), pois a imposição do texto seria uma negação da experiência literária (Dalvi, 2013).

Segundo Dalvi (2013), é preciso que os estudantes tenham acesso aos mais diversos estilos, formas e estéticas literários, justamente para que possam alcançar as dimensões emocional, sensorial, social e real sobre as quais está alicerçado o texto. Para isso, o estudante tem que estar livre para questionar, duvidar, acreditar, negar, aceitar ou mesmo rechaçar o que lê enquanto expressão artística (Dalvi, 2013).

Como diz Paulo Freire (2021), ao discorrer sobre a importância do ato de ler, o educando carrega consigo uma bagagem que comporta suas vivências, memórias e formas de ver o mundo. Por isso, o educador nunca pode ignorar que

[...] a leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto (Freire, 2021, p. 36).

Isto é, nunca se deve ignorar aquilo que o educando traz consigo, pois parte do ato de ler a palavra escrita advém daquilo que o sujeito entende acerca do mundo que o cerca. Ignorar isso seria uma forma de cisão na relação educador-educando, já que o primeiro deve estar atento ao mundo do segundo a partir da observação da realidade escolar e das vivências que antecedem a sala de aula (Freire, 2024).

Isso se refere ao que o educador deve demonstrar acerca da vocação humana de ser mais, o que significa dizer que o educador deve respeitar e considerar a inconclusão dos seres no contexto histórico em que vivem (Freire, 2013). Desconsiderar a vocação de ser mais significa entender que as pessoas possuem um destino pré-determinado e imutável, o que faz com que o ato pedagógico seja reduzido à manutenção do *status quo*, ignorando a função transformadora da educação (Freire, 2013).

Por sua vez, no que diz respeito à leitura da palavra em harmonia com a vocação de ser mais, é preciso salientar a noção de curiosidade trabalhada por Freire (2013), a qual deve ser estimulada pelo educador a partir da leitura de mundo dos educandos. Para isso, é preciso que o educador esteja atento à já referida realidade que perpassa escola e sociedade.

Segundo abordagem dos pesquisadores Eduardo Marandola e Lucia Helena Gratão (2010, p. 9), é preciso “estabelecer um entrelaçamento de saberes que se tecem também pelos fios de entendimento da espacialidade e da geograficidade” do lugar em que educador e educandos estão inseridos. Entrar em uma sala de aula sem criar conexões capazes de conectar os sujeitos do processo educativo causa seu esvaziamento por falta de vínculo afetivo entre o professor e seus alunos (Freire, 2024).

Diante disso, este trabalho defende que o professor tem o papel de possibilitar a relação entre o estudante e o texto, tendo como hábito o distanciamento entre a dualidade do certo e do errado para que o estudante se sinta livre para pensar a maior gama possível de interpretações e significados. Para isso, é preciso que o educador faça a curadoria de textos que despertem o diálogo com o real e, além disso, que a escola tenha uma biblioteca para que os estudantes se sintam movidos a descobrir novas histórias (Dalvi, 2013).

Portanto, para fins deste estudo, ampliando a afirmação de Freire (2013), enfatiza-se que o processo de uma autêntica educação dialógica tem início ainda na formação inicial do professor, considerando que as práticas escolares experienciadas, assim como as teorias debatidas nos bancos da universidade — sem deixar de considerar todas as vivências envolvidas no processo —, são fundantes para guiar a postura do futuro professor diante dos sujeitos com quem lidará para formular seu projeto educativo.

Diante do exposto, é possível traçar alguns panoramas acerca da noção de letramento literário. Primeiro, é necessário compreender o que se quer dizer com o termo “letramento”. Magda Soares e Antônio Batista (2005) conceituam letramento como uma ampliação do conceito de alfabetização, como um conceito que deriva da ampliação do outro.

Os autores defendem que o termo é ampliado para suprir as necessidades de uma sociedade grafocêntrica, na qual é preciso ir além da mera lei-

tura dos códigos, mas saber manejar textos em situações específicas (Soares; Batista, 2005). Trata-se, portanto, de um conceito que acrescenta uma dimensão social ao que se entende por alfabetização, pois ser letrado tem a ver com o uso da língua a partir de práticas sociais (Soares; Batista, 2005).

O substantivo *letramento*, que passa a formar um sintagma nominal com o adjetivo *literário*, gera um novo conceito, a partir do qual é requerido que o sujeito não apenas leia e compreenda o texto, mas articule efetivamente a leitura do texto com a leitura do mundo, para retomar a ideia de Freire (2021).

Cosson (2009) compreende que a literatura tem a função primordial de humanizar por meio da palavra, compartilhando experiências sociais entre autor e leitor. Tal processo, no entanto, não ocorre na realidade escolar brasileira, em que estudantes são apresentados à literatura para mero estudo de sua história, para simples deleite sem a devida fundamentação ou para cumprir a exigência curricular de leitura (Cosson, 2009). Pensando no método de ensino,

[...] falta a uns e a outros uma maneira de ensinar que, rompendo o círculo da reprodução ou da permissividade, permita que a leitura literária seja exercida sem o abandono do prazer, mas com o compromisso de conhecimento que todo saber exige. Nesse caso é fundamental que se coloque como centro das práticas literárias na escola a leitura efetiva dos textos, e não as informações das disciplinas que ajudam a constituir essas leituras, tais como a crítica, a teoria ou a história literária. Essa leitura também não pode ser feita de forma assistemática e em nome de um prazer absoluto de ler. Ao contrário, é fundamental que seja organizada segundo os objetivos da formação do aluno, compreendendo que a literatura tem um papel a cumprir no âmbito escolar (Cosson, 2009, p. 23).

Por esse motivo, ao debater sobre a importância de um ensino humanista da literatura, com vistas ao letramento literário, faz-se necessário ao educador compreender os fatores culturais, sociais e históricos que envolvem tal ensino, diante do que se apresenta uma inquietação: qual literatura é ensinada nas escolas brasileiras?

A obra do filósofo Homi Bhabha (1998) apresenta um caminho pelo qual se pode alcançar uma resposta para essa pergunta. Ao considerar a prática escolar como legitimadora de certos pontos de vista em detrimento de outros — como acontece quando a aula de literatura se detém ao cânone e ignora literaturas de expressão local —, é possível dizer que, para Bhabha (1998), numa perspectiva pós-colonial, ocorre o repúdio das diferenças que se apresentam historicamente.

Isso funciona como uma autoafirmação da identidade do colono em relação ao colonizado, sendo este posto de lado para que não haja reconhecimento de sua importância dentro daquele sistema cultural (Bhabha, 1998). Assim, a abordagem pedagógica da literatura que ignora a diversidade de expressões culturais dentro de uma semiosfera pode ser ilustrada a partir do conceito de “mímica” proposto por Bhabha (1998).

Segundo o autor, ao abordar tal conceito, o colonizador — ou o detentor de poder econômico e epistêmico — incute no colonizado — ou a classe trabalhadora, por exemplo — elementos que compõem a percepção dominante do mundo. Tal relação é operada de modo a reformar os sujeitos para que atuem no sentido de manutenção das forças dominantes.

Isso se dá porque

[...] a mímica colonial é o desejo de um Outro reformado, reconhecível, como *sujeito de uma diferença que é quase a mesma, mas não exatamente*. O que vale dizer que o discurso da mímica é construído em torno de uma *ambivalência*; para ser eficaz, a mímica deve produzir continuamente seu deslizamento, seu excesso, sua diferença. A autoridade daquele modo de discurso colonial que denominei mímica é portanto marcada por uma indeterminação: a mímica emerge como a representação de uma diferença que é ela mesma um processo de recusa (Bhabha, 1998, p. 130).

Diante dessa explicação, é possível dizer que o ensino da literatura que se detém ao cânone opera no sentido de difundir uma visão de mundo dominante e, com isso, ocultar pontos de vista minoritários. Isso pode ser percebido por meio da ausência de abordagem sobre literaturas africanas ou

mesmo da abordagem dessas expressões literárias restritas a estereótipos do continente africano. Outra expressão que sofre um apagamento são as literaturas indígenas, que, muitas vezes, sequer são mencionadas no ensino superior e, muito menos, no ensino básico.

Neste trabalho, considera-se a literatura de expressão local como essa manifestação minoritária, que, muitas vezes, não possui lugar em uma sala de aula quando apenas obras canônicas são apresentadas aos estudantes. Isso quer dizer que algumas obras — que recebem ênfase por meio da crítica em veículos de informação, por meio do mercado editorial ou mesmo por meio de instituições validadoras, como academias de letras e universidades — possuem maior penetração nos meios sociais, enquanto determinadas expressões literárias, como a literatura produzida no município de Campos dos Goytacazes, sequer são mencionadas.

Podem ser aventados motivos pelos quais textos de expressão local não são — ou quase não são — abordados em aulas de literatura. O primeiro, como mencionado acima, é a pujança do cânone, que domina as abordagens em livros didáticos e na formação docente, além de ser muito mais difundido entre os leitores. O segundo é a escassez de material bibliográfico, em bancos de dados acadêmicos, para embasar as aulas sobre textos locais, o que dificulta o acesso dos educadores e lhes exige maior tempo de pesquisa. Tal escassez pode ser justificada pela pouca abordagem de textos locais em cursos de graduação, por exemplo.

O terceiro é a limitação do tempo de trabalho de um professor, que se desdobra, muitas vezes, para cumprir o que está rigidamente posto no material didático e, com isso, inclui textos não canônicos apenas em eventos pedagógicos pontuais. O quarto é a ausência de abordagem dos textos locais no processo de formação inicial de educadores, o que, segundo Freire (2013), cria uma lacuna pelo fato de o educador não ter sido apresentado a uma visão sistematizada sobre aquele assunto, restringindo-se, quando muito, ao senso comum.

Ainda sobre a questão de qual literatura é ensinada nas escolas brasileiras, Rildo Cosson (2009) propõe uma resposta prática: no ensino fundamental, a literatura é apresentada em amplo aspecto, considerando qual-

quer texto que se assemelhe à ficção, o qual é selecionado, tendo por base a temática e a linguagem voltadas para o público infantil, sob a justificativa de que o contato com o maior número de textos permitirá ao aluno desenvolver suas habilidades comunicativas. No ensino médio, muitas vezes, a literatura se limita ao ensino de literatura brasileira, por meio da apresentação de uma cronologia literária, associando “uma sucessão dicotômica entre estilos de época, cânone e dados biográficos dos autores, acompanhada de rasgos teóricos sobre gêneros, formas fixas e alguma coisa de retórica em uma perspectiva para lá de tradicional” (Cosson, 2009, p. 21).

Em suma, pode-se entender que a literatura ensinada em parte significativa das escolas brasileiras é um apanhado genérico de textos que, muitas vezes, desconsidera a realidade local dos estudantes. Isso se dá porque o estudo de textos literários, muitas vezes, leva em consideração apenas traços da literatura brasileira canônica, algo que possui sua importância, mas não deve ser a única apresentada aos sujeitos em formação.

Stuart Hall (2006), ao analisar a fragmentariedade da identidade cultural do sujeito moderno, acaba por apontar direções que auxiliam na compreensão da desconsideração referida no parágrafo anterior. Segundo o autor, as culturas nacionais produzem uma gama de símbolos e representações que geram identidades acerca de si mesmas, do que parte a necessidade de compreensão de identidade nacional enquanto um conjunto de elementos idealizados por um determinado grupo de pessoas (Hall, 2006).

Esta pesquisa, pois, parte da hipótese de que não é comum aos cursos de licenciatura em Letras dedicar horários e disciplinas ao ensino de literatura produzida em âmbito local, dando espaço majoritário ao ensino de literatura brasileira considerando as produções localizadas em centros de poder, algo que se reflete na educação básica. As literaturas de expressão local passam a ter espaço, por sua vez, na contemporaneidade, posto que os centros de poder se tornam difusos, menos definidos. Assim, tendo por base os teóricos que norteiam esta pesquisa, como Bhabha (1998) e Hall (2006), é preciso contestar os porquês da deliberada ausência de literaturas de expressão local nos cursos de formação docente e, com isso, nas escolas de Campos dos Goytacazes.

Paulo Freire (2024, p. 123) adverte para a importância da criticidade diante do que ele nomeia como ideologia:

O poder da ideologia me faz pensar nessas manhãs orvalhadas de nevoeiro em que mal vemos o perfil dos ciprestes como sombras que parecem muito mais manchas das sombras mesmas. Sabemos que há algo metido na penumbra mas não o divisamos bem. A própria “miopia” que nos acomete dificulta a percepção mais clara, mais nítida da sombra. Mais séria ainda é a possibilidade que temos de docilmente aceitar que o que vemos e ouvimos é o que na verdade é, e não a verdade distorcida. A capacidade de penumbrar a realidade, de nos “miopizar”, de nos ensurdecer que tem a ideologia faz, por exemplo, a muitos de nós, aceitar docilmente o discurso cinicamente fatalista neo-liberal que proclama ser o desemprego no mundo uma desgraça do fim de século. Ou que os sonhos morreram e que o válido hoje é o “pragmatismo” pedagógico, é o treino técnico-científico do educando e não sua formação de que já não se fala. Formação que, incluindo a preparação técnico-científica, vai mais além dela.

Cumprir a finalidade de um ensino autenticamente dialógico da literatura requer, portanto, uma percepção crítica, desde a formação inicial dos professores, sobre o objeto que se ensina e por que se ensina tal objeto. Para isso, é necessário garantir aos professores em formação inicial o amplo acesso a conteúdos ligados à literatura de expressão local para, com isso, estimular a criticidade, a percepção acerca da noção de belo e da própria noção de literatura perante o texto, seu objeto de ensino.

## Referências

- BHABHA, Homi. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998.
- CANDIDO, Antonio. **Literatura e sociedade**. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2006.
- COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Editora Contexto, 2009.
- COUTINHO, Afrânio. **Notas de teoria literária**. Petrópolis: Vozes, 2015.

DALVI, Maria Amélia. Literatura na escola: propostas didático-metodológicas. *In*: DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide Luzia de; JOVER-FALEIROS, Rita (org.). **Leitura de literatura na escola**. São Paulo: Parábola, 2013. p. 67-98.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2013.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 2024.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

MARANDOLA JR., Eduardo; GRATÃO, Lucia Helena Batista. Geograficidade, poética e imaginação. *In*: MARANDOLA JR., Eduardo; GRATÃO, Lucia Helena Batista (orgs). **Geografia e Literatura**: ensaios sobre geograficidade, poética e imaginação. Londrina: EDUEL, 2010. p. 07-15.

SILVA, Márcia Cabral da. A leitura literária como experiência. *In*: DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide Luzia de; JOVER-FALEIROS, Rita (org.). **Leitura de literatura na escola**. São Paulo: Parábola, 2013. p. 51-66.

SOARES, Magda Becker; BATISTA, Antônio Augusto Gomes. **Alfabetização e letramento**: caderno do professor. Belo Horizonte: Ceale; FaE; UFMG, 2005.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

# 6. Jongo nos anos iniciais do Ensino Fundamental: diálogos interdisciplinares e práticas decoloniais

Mariana dos Santos Barreiras de Souza<sup>1</sup>

Dhienes Charla Ferreira Tinoco<sup>2</sup>

DOI: 10.52695/978-65-5456-171-6.6

## Considerações iniciais

O presente trabalho aborda o Jongo, também conhecido como Caxambu, como elemento central da cultura afro-brasileira e sua inserção no contexto escolar. Com as raízes banto, o Jongo consolidou-se no Sudeste brasileiro, especialmente no Vale do Paraíba, entre os trabalhadores das lavouras de café e cana-de-açúcar. Esta manifestação, que une dança, música e espiritualidade, serviu historicamente como uma ferramenta de resistência e comunicação nas senzalas, operando como uma contranarrativa à opulência da elite escravocrata. No cenário de Campos dos Goytacazes, tradicionalmente celebrada como a Cidade dos Solares, o Jongo de quintal emerge como um marco de memória que tensiona a história oficial e valoriza a presença negra no território.

---

1. Mestranda no programa de pós-graduação *stricto sensu* Mestrado Profissional em Ensino e suas Tecnologias (IFF). Aluna sob orientação da professora Dr.<sup>ª</sup> Dhienes Charla Ferreira Tinoco. Email: marianabarreiras.msb@gmail.com

2. Doutora em Cognição e Linguagem. Docente do programa de pós-graduação *stricto sensu* Mestrado Profissional em Ensino e suas Tecnologias (IFF). Professora orientadora da aluna Mariana dos Santos Barreiras de Souza. Email: dhienes.t@gsuite.iff.edu.br

No contexto educacional contemporâneo, o Jongo apresenta-se como um caminho estratégico para a efetivação da Lei nº 10.639/03, que instituiu a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira, e para o cumprimento das competências da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (2018). Mais do que um conteúdo obrigatório, o Jongo revela-se uma prática pedagógica decolonial e inclusiva, capaz de promover o letramento racial e o reconhecimento da pluralidade dos corpos, combatendo simultaneamente o racismo estrutural e as lógicas capacitistas que historicamente marginalizaram os saberes ancestrais.

O objetivo geral deste capítulo é analisar as contribuições do Jongo, enquanto manifestação cultural afro-brasileira, para o processo de ensino-aprendizagem nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Para alcançar tal propósito, definiram-se como objetivos específicos: a contextualização histórica e fundamentação legal do jongo no currículo escolar; a análise da manifestação como instrumento de memória, resistência e identidade em Campos dos Goytacazes; e a proposição do jongo como recurso pedagógico interdisciplinar.

A justificativa deste estudo sustenta-se em pilares fundamentais. Sob o viés social, a pesquisa busca valorizar as matrizes africanas e combater o racismo estrutural, fortalecendo a identidade dos alunos. Na esfera acadêmica, o trabalho contribui para o registro da memória regional de Campos dos Goytacazes e para a valorização do patrimônio imaterial, enquanto no campo pedagógico, oferece subsídios para práticas que conectam os estudantes à história de seu território.

O texto está estruturado em três partes: a primeira detalha a origem histórica e o marco legal da educação étnico-racial; a segunda aprofunda-se na relação entre memória e identidade no contexto campista; e a terceira discute as aplicações práticas da temática no cotidiano escolar.

## **Contextualização histórica e cultural do Jongo**

O Jongo, ou Caxambu, é uma das expressões culturais mais viscerais e sagradas do Brasil. Segundo o IPHAN (2007, p. 11), “o jongo é uma forma de louvação aos antepassados, consolidação de tradições e afirmação de

identidades”. Essa manifestação, que mescla música, dança e espiritualidade, é um dos maiores legados dos povos de língua banto oriundos principalmente das regiões de Angola e da República Democrática do Congo trazidos para o Brasil na condição de escravizados. Sobre essa dimensão, o Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN) esclarece que:

O jongo é uma forma de expressão que integra percussão de tambores, dança coletiva e elementos mágico-poéticos. [...] Consolidou-se entre os escravos que trabalhavam nas lavouras de café e cana-de-açúcar localizadas no Sudeste brasileiro, principalmente no Vale do Rio Paraíba do Sul, é um elemento de identidade e resistência cultural para várias comunidades e também espaço de manutenção, circulação e renovação do seu universo simbólico (IPHAN, 2007, p. 11).

Essa definição reforça que o jongo não era apenas um entretenimento, mas uma estratégia de sobrevivência psíquica e social. No século XIX, a roda de jongo era o único espaço de autonomia e liberdade subjetiva dentro do regime de cativeiro. Era ali, sob o ritmo dos tambores feitos de troncos escavados e peles de animais, que se estabelecia uma conexão com os antepassados. Esses instrumentos possuem uma hierarquia espiritual e sonora: o Caxambu (ou Tambu), tambor maior e de som grave, é considerado o patriarca que marca o fundamento da roda, enquanto o Candongueiro, menor e mais agudo, responde aos seus chamados com repiques improvisados. O fogo, utilizado para afinar o couro dos tambores por meio do calor, ilumina o centro da roda e simboliza a energia vital e a purificação do ambiente.

Um dos aspectos mais fascinantes dessa prática é a sua linguagem metafórica, materializada nos pontos, que são unidades poético-musicais que transcendem a função de simples cantigas. No passado, esses cantos funcionavam como um dispositivo de comunicação cifrada, os jongueiros utilizavam enigmas para planejar fugas ou comentar a vida na fazenda sem que o feitor compreendesse. Sobre a sofisticação dessa prática, destaca-se que:

Os pontos de jongo possuem uma linguagem cifrada, compreensível para os participantes, porém, ininteligível para os de fora, daí seu caráter enigmático. A dis-

posição dos participantes em roda, os tambores, os pontos, as narrativas sobre os efeitos dos pontos, a reverência aos ancestrais, são elementos que comunicam, por meio da palavra cantada, embalada pelo ritmo do tambor e dos movimentos (Bertoza; Cezar; Reis, 2021, p. 412).

Um ponto de demanda ou porfia poderia durar horas, com um jongueiro desafiando o outro a decifrar uma charada poética. Quem não conseguia desatar o ponto era considerado derrotado, o que exigia agilidade mental e conhecimento profundo da comunidade. Essa tradição de improviso é, inclusive, uma das sementes do partido-alto no samba.

Com o fim da escravidão, o jongo viajou das senzalas para os morros cariocas, como a Serrinha e o São Carlos. Apesar das perseguições policiais e do preconceito religioso no século XX, a tradição sobreviveu em núcleos familiares fechados. Atualmente, o jongo vive um renascimento, marcado pela presença da juventude e pelo reconhecimento como Patrimônio Cultural do Brasil pelo IPHAN em 2005. Mais do que uma dança, o Jongo permanece como um manifesto de liberdade e um espaço onde o corpo negro celebra sua continuidade.

## **O jongo em Campos dos Goytacazes/RJ: o ritmo da resistência**

A preservação da memória no Jongo transcende o plano individual e se consolida através da articulação coletiva. Para que os saberes ancestrais não se percam, as comunidades criaram mecanismos de salvaguarda que buscam romper com o isolamento geográfico e social. Um dos marcos fundamentais desse processo é a organização política dos grupos, que transforma a memória em uma ferramenta de mobilização contemporânea. Segundo o dossiê do IPHAN (2007, p. 88):

Encontro de Jongueiros, evento anual que reúne comunidades e praticantes do jongo de São Paulo e do Rio de Janeiro (os recursos são parcos para que as comunidades capixabas possam participar). E também por meio da Rede de Memória do Jongo, nascida a partir do Encontro de Jongueiros, com o objetivo de, segundo

seus idealizadores, estreitar os laços de sociabilidade entre as jongueiras e fortalecer os canais de articulação com a sociedade em geral. Este processo de mobilização e organização é a prova de que as comunidades jongueiras estão conscientes de que possuem um bem cultural de grande valor, um conjunto de saberes ancestrais, testemunhos de sofrimento, mas também de determinação, criatividade e alegria dos afro-descendentes (IPHAN, 2007, p. 15-16).

A existência de uma Rede de Memória revela que o Jongo não é apenas um resquício do passado, mas um projeto de futuro. Ao articular o afeto e a sociabilidade, os jongueiros ressignificam os testemunhos de sofrimento herdados da escravidão, transformando-os em um patrimônio de criatividade e alegria. Essa consciência sobre o valor de seu bem cultural é o que permite que o Jongo continue sendo um espaço de resistência, onde a memória atua como o combustível para a organização política e a manutenção da identidade negra no Brasil.

A compreensão do Jongo em Campos dos Goytacazes exige um olhar que ultrapasse a superfície da dança folclórica, enxergando-o como um complexo sistema de manutenção da existência negra. Como define Candau (2016, p. 9), a memória não é um registro estático do passado, mas uma “reconstrução continuamente atualizada”.

No cenário campista, essa reconstrução opera em oposição ao silenciamento histórico imposto pelo passado escravocrata. Enquanto a historiografia tradicional da Cidade dos Solares foca na opulência das elites usineiras, o toque do tambor caxambu narra a história da resistência que construiu a região, funcionando como uma contramemória essencial para a identidade local.

A gênese dessa manifestação em Campos está intrinsecamente ligada ao ciclo do açúcar e à maciça presença de povos de origem banto no século XIX. Sobre esse processo de ocupação territorial e econômica, Pereira e Cezar (2023) explicam:

Para atender a demanda do comércio de cana-de-açúcar, que se estabeleceu enquanto principal economia da cidade no século XIX, Campos demandou uma am-

pla e forçada migração de mão de obra de africanos e seus descendentes escravizados, havendo, assim, forte influências da cultura afro-brasileira na cidade. (Pereira e Cezar, 2023, p. 69).

É nesse contexto de opressão que o Jongo surge nos terreiros das fazendas como um espaço de liberdade possível. A comunicação se dava por meio dos pontos, metáforas cantadas que os senhores não conseguiam decifrar.

Esse processo exemplifica o que Candau (2016, p. 18) chama de “jogo da memória”, que é necessariamente feito de lembranças e de esquecimentos. O Jongo permitia lembrar a ancestralidade africana enquanto, estrategicamente, esquecia-se ou camuflava-se o sentido político da reunião perante o opressor, protegendo a identidade étnica da assimilação total.

Atualmente, essa memória e resistência encontraram seu território de salvaguarda no bairro de Guarus. Se outrora o Jongo ecoava por toda a planície, hoje ele se concentra em bairros como Parque Guarus, Parque Lebret, Santa Rosa, União da Esperança e Jardim Carioca. O Jongo campista consolidou-se como uma cultura de quintal, um saber que não nasce em palcos institucionais, mas no chão batido das casas de famílias que se recusam a deixar sua ancestralidade morrer.

Essa territorialidade pode ser analisada em profundidade através da tríade conceitual de Candau (2016), que permite compreender o Jongo em Guarus como um fenômeno de múltiplas camadas. Inicialmente, observa-se a presença da protomemória no corpo que dança, um processo que ocorre de forma pré-reflexiva e sem uma tomada de consciência imediata. Trata-se do corpo mimésis, que se refere à capacidade humana de incorporar saberes, gestos e ritmos através da imitação sensível e da repetição, dispensando instruções formais ou racionalizadas. Diante disso, o jogueiro de Guarus incorpora o ritmo e o passo por meio da observação desde a infância, em uma espécie de alienação fundadora que torna a identidade algo orgânico e vivido antes mesmo de ser verbalizado.

Avançando nessa análise, encontra-se a memória de alto nível e o reconhecimento, que se manifesta na evocação deliberada dos saberes, como o

domínio dos pontos e das rezas. É neste momento que o grupo se reconhece conscientemente como herdeiro de uma linhagem específica, utilizando as extensões da memória, a exemplo das festas e celebrações tradicionais, para expandir sua capacidade de permanência no tempo e fortalecer os laços comunitários. Por fim, a tríade se completa com a metamemória, que diz respeito à representação do Eu e ao que os sujeitos dizem sobre sua própria memória. Em Guarus, essa dimensão revela-se quando os praticantes narram sua trajetória e atribuem significados à sua ancestralidade, transformando a lembrança em um discurso consciente de resistência e afirmação identitária perante o mundo.

Quando lideranças como Geneci Maria da Penha (Mestra Noinha) e o grupo Jongo Congola afirmam que o Jongo é vida, família e amor, eles estão produzindo uma metamemória. Essa representação consciente modela a forma como a comunidade se apresenta para o mundo e como organiza sua trajetória de vida.

O papel do matriarcado nesse contexto é fundamental. A figura de Mestra Noinha, que herdou o saber de seu avô e da sua mãe, ilustra a tese de que “a memória, ao mesmo tempo em que nos modela, é também por nós modelada” (Candau, 2016, p. 16). Essa reciprocidade dialética é o cerne da construção do sujeito jongueiro: a identidade é formada pela memória ancestral, mas os sujeitos contemporâneos também moldam essa memória para que ela faça sentido no presente. Nesse sentido, o saber produzido em Guarus se alinha ao que Gomes (2024) define como a força dos movimentos sociais:

Quanto mais esses saberes se consolidam, mais esse movimento social tem a capacidade de transformar a sua própria forma de ver, perceber e interpretar os problemas que motivam a sua luta. Saberes derivados da experiência social da população negra brasileira, das práticas sociais, políticas, pedagógicas e produção intelectual afro-brasileira (Gomes, 2024, p. 16-17).

Dessa forma, o Jongo em Campos dos Goytacazes/RJ deixa de ser apenas uma herança familiar para se tornar uma tecnologia de interpretação da realidade, permitindo que a comunidade de Guarus produza uma

intelectualidade própria que desafia o apagamento histórico da Cidade dos Solares.

O Jongo em Campos dos Goytacazes/RJ atua como o elo que integra o passado e o presente, organizando a experiência temporal de uma população que teve sua história negada pelos registros oficiais. Ao articular o que sentem (protomemória), o que lembram conscientemente (memória) e o que comunicam sobre si mesmos (metamemória), os grupos de Jongo de Guarus fundamentam e constroem seu pertencimento no mundo. Contudo, para que essa resistência saia dos quintais e alcance a estrutura da sociedade, é preciso que esses saberes tensionem as instituições de ensino. Como aponta Gomes:

Na educação básica, cresce o debate sobre a urgência da educação antirracista e seu papel na superação de estereótipos raciais e no combate ao racismo. Discute-se cada vez mais o impacto do currículo escolar na construção das identidades de crianças negras e brancas, bem como a necessidade de mudanças estruturais nesse contexto (Gomes, 2024, p. 22).

Essa urgência justifica a necessidade de transpor o tambor de Guarus para dentro do espaço escolar. Ao transformar a memória local em recurso pedagógico, a escola não apenas cumpre um dever legal, mas se engaja na mudança estrutural necessária para a construção de uma sociedade que reconheça, finalmente, a potência de suas raízes africanas.

A territorialidade do Jongo em Guarus funciona como um mapa de resistência que a educação formal não pode mais ignorar. Enquanto as narrativas hegemônicas sobre Campos dos Goytacazes/RJ frequentemente priorizam um desenvolvimento econômico pautado na monocultura do açúcar e, mais recentemente, no petróleo, o saber dos quintais de Guarus propõe uma outra economia, a do afeto e da presença. Ao integrar o toque do tambor caxambu ao cotidiano escolar, a escola deixa de ser um prédio isolado em bairros como o Jardim Carioca ou o Parque Lebret para se tornar uma extensão do território ancestral. Essa integração é o que permite a transformação de uma educação sobre o negro em uma educação a partir do negro, na qual o aluno não apenas estuda o passado, mas sente a valori-

zação e senso de pertencimento da história no presente através do corpo que dança.

Além disso, a presença do Jongo nas escolas campistas atua como uma ferramenta de descolonização do olhar. Ao verem mestres e mestras locais ocupando o espaço da sala de aula com a mesma autoridade que um livro didático, os estudantes tanto negros quanto brancos são confrontados com uma nova hierarquia de saber. Esse processo é fundamental para romper com o que a historiografia local costuma exaltar como a vocação aristocrática de Campos dos Goytacazes/RJ, centrada nos grandes solares e na elite intelectual da época.

O Jongo subverte essa lógica ao mostrar que a verdadeira sofisticação intelectual da região reside na complexidade rítmica e na metáfora poética dos pontos que sobreviveram às senzalas. É, portanto, um exercício de alfabetização cultural que ensina a ler as marcas da África nas esquinas da própria cidade.

É imperativo destacar que a concentração do Jongo no bairro de Guarus não ocorre por acaso, mas como uma resposta política à segregação urbana. Historicamente, a região de Guarus tem sido alvo de um processo de marginalização estrutural, sendo frequentemente retratada pelo poder público e pela mídia apenas através da lente da carência ou da violência.

Essa estigmatização geográfica reflete um racismo ambiental que empurra as populações negras para as margens da Cidade dos Solares. Embora Campos dos Goytacazes seja historicamente celebrada como a Cidade dos Solares em referência à opulência de sua elite açucareira e à sua arquitetura imponente, essa narrativa frequentemente silencia as mãos negras que ergueram tais monumentos. O Jongo, ao resistir nos territórios de Guarus, funciona como uma contra-história a essa visão aristocrática, revelando a sofisticação intelectual e cultural que pulsava fora dos grandes palacetes. No entanto, é precisamente nesse território marginalizado que a vida pulsa com maior vigor ancestral.

O Jongo, assim, deixa de ser apenas uma manifestação cultural para se tornar o alicerce de um projeto educativo comprometido com a dignidade humana e a justiça racial.

## O Jongo na escola: uma perspectiva interdisciplinar e decolonial

Nesse sentido, a transição do Jongo dos terreiros e senzalas para os espaços institucionais de ensino encontra um marco fundamental na sanção da Lei nº 10.639, em 9 de janeiro de 2003. Esta legislação não apenas tornou obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira (Brasil, 2003), mas coroou décadas de insurgência intelectual do movimento social. Sobre esse processo, Gomes (2024) destaca que:

Direta ou indiretamente, esses militantes, reconhecidos tanto por sua atuação política quanto profissional, foram precursores de uma das mais profundas mudanças curriculares da educação brasileira. Após anos de luta, essa mobilização resultou na obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira e africana nos currículos da educação básica, nas redes pública e privada. Essa conquista se materializou na inserção do artigo 26-A na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9.394/96), por meio da Lei 10.639/03, configurando uma intervenção política de grande impacto epistemológico. (Gomes, 2024, p. 15).

A partir dessa perspectiva, compreende-se que a inserção do Jongo no currículo escolar ultrapassa a mera exigência burocrática ou a celebração folclórica. Trata-se de uma estratégia de reparação histórica que visa combater o silenciamento das narrativas negras, validando o Jongo como um patrimônio intelectual e pedagógico capaz de subverter a lógica eurocêntrica que historicamente dominou a educação brasileira.

Esta dimensão educativa mencionada por Gomes (2024) materializa-se em práticas culturais que resistiram ao tempo e à marginalização. O Jongo, enquanto manifestação ancestral, exemplifica essa sistematização de saberes que transbordam para o espaço escolar como uma tecnologia de resistência política e existencial. Assim, o Jongo na escola torna-se um exercício de educação antirracista e anticapacitista simultâneo, pois combate o mito da democracia racial ao mesmo tempo que desafia o capacitismo estrutural, propondo que a inteligência e a cultura residem na pluralidade dos corpos e na ancestralidade.

A aplicação prática desta lei em solo campista pressupõe a compreensão do que esses espaços de saber representam para a comunidade. Segundo Bertoza, Cezar e Reis (2021, p. 417):

[...] direcionamos nosso olhar para o terreiro de jongo de Noinha, o espaço do quintal que, além de ser local do jongo também é um lugar específico de afetividade, de sociabilidade familiar, de relação com as plantas e com os animais, de religiosidade, onde a vida social acontece e se organiza. Podemos pensar esse espaço como local de resistência dotado de práticas específicas (Bertoza; Cezar; Reis, 2021, p. 417).

Nesse contexto, o quintal deixa de ser apenas um espaço doméstico para se tornar uma categoria pedagógica. Ele é o laboratório vivo no qual a interdisciplinaridade acontece naturalmente, a botânica das plantas medicinais, a matemática dos ritmos, a literatura oral dos pontos e a história do território de Guarus se fundem. Essa visão de um aprendizado integrado e sensível encontra ressonância nas competências gerais da BNCC (Brasil, 2018), que preconiza a valorização das diversas manifestações artísticas e culturais como direito de aprendizagem dos alunos nos Anos Iniciais.

A base jurídica para a inserção do Jongo no currículo escolar baseia-se na Lei nº 10.639/03, que estabeleceu a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira. Haja vista que é mais do que uma alteração burocrática, essa legislação exige que a escola reconheça a contribuição do povo negro nas diversas esferas da formação nacional, conforme destaca o texto legal:

§ 1º O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil (Brasil, 2003, art. 26-A, § 1.).

Nesse sentido, a implementação do Jongo como prática pedagógica em Campos dos Goytacazes encontra sustentação direta nas Orientações

Curriculares Municipais. O documento estabelece uma trajetória clara de reconhecimento da cultura africana, perpassando as disciplinas de Arte e Ciências Humanas, garantindo que o patrimônio imaterial não seja apenas um tema sazonal, mas parte integrante do objeto de conhecimento. Como aponta Gomes (2024), essa mudança de perspectiva exige que a escola reconheça a presença da cultura negra como uma matriz civilizatória, deslocando o negro do lugar de objeto de estudo para o de sujeito produtor de saber.

No 3º ano, o currículo foca na formação da identidade local por meio da disciplina de Ciências Humanas. Através da unidade temática “As pessoas e os grupos que compõem a cidade e o município”, a habilidade EF03HI03 destaca a necessidade de identificar e comparar pontos de vista sobre eventos significativos do local onde o aluno vive, com ênfase especial nas culturas africanas. Pedagogicamente, isso permite que o Jongo seja estudado como um marco de memória vivo da comunidade, onde os alunos reconhecem os aspectos sociais e culturais dessas sociedades na formação do Brasil.

Ao avançar para o 4º ano, a abordagem torna-se interdisciplinar. Em Ciências Humanas (Geografia), a habilidade EF04GE01 orienta a seleção de elementos de distintas culturas, com destaque para a afro-brasileira, para valorizar a contribuição dessas matrizes na formação da cultura local e regional. Este ponto é crucial para o capítulo, pois o Jongo é o exemplo máximo dessa contribuição territorial em Campos. No campo das Artes, a habilidade EF15AR25 (que se repete e se aprofunda no 5º ano) foca especificamente no Patrimônio Cultural. Ela propõe que o aluno conheça e valorize o patrimônio material e imaterial de matrizes africanas, favorecendo a construção de um repertório relativo às linguagens artísticas integradas.

Nesse cenário, o Jongo deixa de ser um conteúdo isolado para se tornar um eixo interdisciplinar que atravessa diferentes objetos de conhecimento previstos pelo currículo municipal de Campos dos Goytacazes. No campo das Artes, o trabalho com o Jongo cumpre a habilidade EF15AR25, tratando o Patrimônio Cultural de forma holística ao permitir o estudo das linguagens musicais, corporais e orais de forma indissociável. Ao invés de fragmentar

o saber, a prática da roda ensina que o som do tambor, a letra do ponto e o movimento do corpo formam uma unidade pedagógica sagrada.

Essa integração estende-se para a compreensão do território e da diversidade cultural. Através da habilidade EF04GEO1, o Jongo serve como uma ferramenta geográfica para que o aluno compreenda a ocupação humana de seu bairro ou região, identificando as heranças africanas que permanecem vivas no vocabulário e nos costumes locais de Guarus. Assim, a geografia deixa de ser apenas o estudo de mapas para se tornar o estudo das pessoas e de suas resistências espaciais.

Por fim, a valorização das matrizes estéticas e culturais africanas, conforme indicado nos quadros de Arte do 4º ano (habilidade EF15AR03), promove uma educação estética que rompe definitivamente com os padrões eurocêntricos. Ao validar a corporeidade presente na umbigada e a ancestralidade contida no toque dos tambores, este trabalho promove o reconhecimento do Jongo como uma tecnologia intelectual de altíssimo valor, garantindo que o cumprimento da Lei 10.639/03 ocorra através de uma prática sensível que respeita o tempo de aprender da criança e utiliza a cultura local como veículo para a compreensão da alteridade.

Em suma, a inserção do Jongo no ambiente escolar não é apenas uma escolha pedagógica eletiva, mas sim o cumprimento de competências e habilidades previstas no currículo municipal, que visam a construção de uma identidade cidadã consciente de suas raízes africanas e respeitosa com sua diversidade cultural.

Ao levar o Jongo para a sala de aula, o professor cumpre a Lei através de uma prática interdisciplinar que respeita o tempo de aprendizagem da criança, utilizando a umbigada e os pontos cantados como veículos para a compreensão da alteridade.

Conforme apontam Pereira e Cezar (2023), o terreiro configura-se como um espaço onde a transmissão do saber ocorre através da oralidade e da experiência sensível, o que dialoga diretamente com a proposta da BNCC de valorizar o patrimônio imaterial e a história viva da cidade.

Dessa forma, a articulação entre a legislação vigente, as bases curriculares e a realidade dos quintais de Guarus asseguram que a memória de resistência iniciada nas lavouras de cana-de-açúcar continue a ser um instrumento de emancipação, cidadania e orgulho identitário para as novas gerações de campistas.

A utilização do Jongo como recurso pedagógico no ensino básico fundamenta-se na necessidade de implementação das diretrizes estabelecidas pela Lei nº 10.639/03, que versa sobre o ensino da história e cultura afro-brasileira. Enquanto patrimônio imaterial, o Jongo ou tambor de jogueiro, constitui-se como um dispositivo de memória que articula saberes históricos, linguísticos e corporais. Sua inserção no currículo escolar não deve ocorrer de forma episódica ou puramente ilustrativa, e sim como um eixo integrador de conhecimentos.

Assim, o Jongo no ambiente educativo atua como um catalisador para o letramento racial, fortalecendo a identidade dos discentes e promovendo o reconhecimento da agência negra na construção civilizatória do país. Ao romper com a busca pelo corpo ideal ou pela performance produtiva eurocêntrica, o Jongo acolhe a diversidade existencial. Na roda, o passo é ajustado ao ritmo da comunidade, validando corpos com deficiência, idosos e crianças como detentores de saberes igualmente fundamentais.

O diálogo, nesse contexto, manifesta-se no toque do tambor e na resposta do ponto. Essa práxis pedagógica está intrinsecamente ligada às pautas históricas do Movimento Negro Brasileiro, que há décadas reivindica uma educação que não apenas inclua temas africanos, mas que subverta as lógicas coloniais de exclusão. Segundo Gomes (2024), o Movimento Negro é um educador político que reeduca o Estado e a sociedade ao introduzir tensões e saberes que a academia tradicionalmente ignorou. Ao analisar a trajetória das lutas raciais no país, Nilma Lino Gomes argumenta que o ativismo vai além do protesto, constituindo-se como uma escola de cidadania. Segundo a autora,

No Brasil, o Movimento Negro pode ser compreendido como um agente educativo essencial, responsável por recolher, sistematizar e disseminar os saberes construídos pela população negra ao longo da história,

transformando-os em demandas políticas. Ao mesmo tempo, ele se afirma como produtor e organizador de saberes, especialmente aqueles voltados para a emancipação, forjados na luta por democracia e no enfrentamento ao racismo (Gomes, 2024, p. 13).

Esta dimensão educativa mencionada por Gomes (2024) materializa-se em práticas culturais que resistiram ao tempo e à marginalização. O Jongo, enquanto manifestação ancestral, exemplifica essa sistematização de saberes que transbordam para o espaço escolar, não apenas como dança, mas como uma tecnologia de resistência política e existencial. Ao levar essa prática para o currículo, a escola rompe com a lógica eurocêntrica e abraça a diversidade de formas de aprender e ser.

Assim, o Jongo na escola torna-se um exercício de educação antirracista e anticapacitista simultâneo, pois combate o mito da democracia racial ao mesmo tempo que desafia o capacitismo estrutural, propondo que a inteligência e a cultura residem na pluralidade dos corpos e na ancestralidade.

Portanto, ao adotar o Jongo como recurso, a escola não executa apenas uma tarefa burocrática de cumprimento legal, mas assume um compromisso ético com a autonomia dos estudantes.

## **Considerações finais**

O texto demonstrou que o Jongo no ambiente escolar não é apenas um cumprimento burocrático da Lei nº 10.639/2003, mas um eixo integrador de conhecimentos que dialoga com as competências da BNCC (Brasil, 2018).

As principais contribuições deste trabalho residem na proposição do Jongo como um recurso pedagógico interdisciplinar e decolonial. A síntese das discussões apresentadas revela que o uso dos pontos e da linguagem cifrada permite o trabalho com a área de Linguagens, enquanto a análise dos territórios jogueiros em Guarus oferece subsídios para as Ciências Humanas. Além disso, o estudo reforça que o Jongo promove uma educação sensível e anticapacitista, pois valida a pluralidade dos corpos e a experiência sensível em detrimento de performances produtivas eurocêntricas. A pesquisa destaca, portanto, que a valorização dessa cultura de quintal

fortalece o sentimento de pertencimento dos discentes e contribui para o registro da memória regional.

A relevância deste estudo sustenta-se no seu potencial de reparação histórica e combate ao racismo estrutural no ambiente educativo. Ao transformar testemunhos de sofrimento em patrimônio de criatividade e alegria, o Jongo permite que o aluno se torne sujeito de sua própria história. No entanto, a pesquisa também aponta limitações e desafios, como o silenciamento histórico imposto pela historiografia tradicional e a persistência de visões que reduzem práticas ancestrais a meros folclores isolados. Superar a hegemonia eurocêntrica e garantir que o Jongo ocupe o espaço escolar de forma contínua e não episódica permanece como um desafio para a gestão pedagógica.

Por fim, sugere-se a realização de novas pesquisas que acompanhem a aplicação prática dessas propostas interdisciplinares no cotidiano das salas de aula em Campos dos Goytacazes. É fundamental incentivar práticas que promovam o encontro direto entre os saberes dos mestres jongueiros e a educação formal, garantindo que a memória de resistência iniciada nas senzalas continue a ser um instrumento de emancipação para as novas gerações. Conclui-se que o Jongo, como patrimônio intelectual, é um caminho fértil para uma escola que reconhece e celebra a diversidade cultural brasileira como pilar de sua construção civilizatória.

## Referências

BERTOZA, Tarianne da Silva Pinto; CEZAR, Lilian Sagio; REIS, Maria Clareth Gonçalves. O terreiro de jongo e a cidade: quintal como recriação espacial de resistência familiar negra em Campos dos Goytacazes-RJ. **Vivência: Revista de Antropologia**, [S. l.], v. 1, n. 57, p. 410-427, 2021.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira". Brasília, DF: Presidência da República, [2003]. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/110.639.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm). Acesso em: 08 de jan 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: [https://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versao\\_final\\_site.pdf](https://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versao_final_site.pdf). Acesso em: 09 de jan 2026

CAMPOS DOS GOYTACAZES. Secretaria Municipal de Educação, Ciência e Tecnologia. **Diretrizes e Orientações Curriculares**: Ensino Fundamental Anos Iniciais. Campos dos Goytacazes, RJ: SMECT, 2024, p. 173–266.

CANDAU, Joël. **Memória e Identidade**. Tradução de Maria Leticia Ferreira. 1. ed. São Paulo: Contexto, 2016.

GOMES, Nilma Lino. Movimento Negro Educador, saberes emancipatórios e a construção de um projeto democrático. **Revista Linguagem em Foco**, [S. l.], v. 16, n. 4, p. 12–33, 2024.

INSTITUTO DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO E ARTÍSTICO NACIONAL (IPHAN). **Dossiê IPHAN 5**: Jongo no Sudeste. Brasília, DF: IPHAN, 2007.

PEREIRA, Julia Dias; CEZAR, Lilian Sagio. Mestra Noinha e o terreiro de jongo enquanto um lugar de memória. **Teoria e Cultura**, Juiz de Fora, v. 18, n. 1, p. 64–79, jun. 2023.

# 7. Cultura digital e formação continuada: contribuições de um percurso formativo para a prática docente

Natália Carlos de Souza Sobrinho Lobo<sup>1</sup>

Breno Fabrício Terra Azevedo<sup>2</sup>

DOI: 10.52695/978-65-5456-171-6.7

## Considerações iniciais

A pesquisa *TIC Kids Online Brasil (2025)* aponta que 21% dos indivíduos de 9 a 17 anos acessam a *internet* mais de uma vez por dia para pesquisar conteúdos voltados à realização de trabalhos escolares, enquanto 46% acessam com essa mesma frequência para assistir a vídeos de influenciadores digitais. Esses dados sinalizam uma tendência comportamental em crianças e adolescentes.

McCrinkle e Fell (2023) definem a geração Alpha — indivíduos que nasceram entre 2010 e 2024 — como: digital, social, global, “mobile” e visual.

---

1. Mestra em Ensino e suas Tecnologias (IFF). Professora da Educação Básica na Secretaria Municipal de Educação, Ciência e Tecnologia de Campos dos Goytacazes/RJ, com atuação em coordenação pedagógica. Possui experiência na elaboração de materiais pedagógicos de apoio ao professor para o ensino de Computação na Educação Básica, bem como na formação de docentes para essa área.

2. Doutor em Informática na Educação. Professor do IFF. Atua no Mestrado Profissional em Ensino e suas Tecnologias, Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica e Engenharia de Computação. Possui experiência na área de Ciência da Computação, com ênfase em Informática na Educação, Engenharia de Software, Inteligência Artificial, atuando principalmente nos seguintes temas: tecnologias digitais na educação, inteligência artificial aplicada à educação, educação a distância, desenvolvimento de *software* e mineração de textos.

Nesse sentido, poder-se-ia supor uma geração com um amplo domínio das ferramentas digitais. Dessa forma, imaginar que crianças e adolescentes desenvolvem autonomia digital pelo simples contato com os dispositivos eletrônicos se apresenta como uma leitura muito reducionista que não considera as dimensões fundamentais da Educação Digital e Midiática. Assim, a ampliação de acesso não equivale à apropriação crítica, ética e responsável dessas tecnologias.

Sob essa ótica, a instituição escolar passa a ser entendida como um elo fundamental na formação do sujeito da era digital, como descrito na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996) em seus Artigos 4º e 26º, que preveem a garantia da educação digital no âmbito da educação escolar pública, com foco no letramento digital e no ensino de computação, programação, robótica e outras competências digitais.

Nesse aspecto, a Política Nacional de Educação Digital (PNED) (Brasil, 2023a), bem como a Resolução n. 1 do Conselho Nacional de Educação (CNE) e da Câmara da Educação Básica (CEB), que instituiu a obrigatoriedade do ensino da computação na Educação Básica (Brasil, 2022), evidenciam que a neutralidade das instituições de ensino, frente às mudanças no cenário contemporâneo, deixou de ser uma opção.

Para além dos dispositivos legais, as transformações tecnológicas impactam diretamente os modos de comunicação, produção de conhecimento e organização da vida social. De acordo com Castells (1999), a comunicação, ao ser mediada por computadores, favorece a formação de inúmeras comunidades virtuais.

Em decorrência disso, a tecnologia é amplificada, além de ser apropriada e redefinida pelos próprios usuários, pois, além de ferramentas, são processos a serem desenvolvidos, tornando usuários e criadores a mesma coisa (Castells, 1999), o que demanda práticas de leitura, escrita e interação distintas das tradicionais (Marcuschi, 2005).

Contudo, é necessário reconhecer que a expansão das redes digitais não ocorre de maneira neutra. Assim, tais tecnologias podem reforçar mecanismos de dominação e exploração. Nesse sentido, Lévy (1999) aponta que a utilização das redes digitais interativas tem gerado novas formas de:

isolamento e de sobrecarga cognitiva (estresse pela comunicação e pelo trabalho diante da tela); de dependência (vício na navegação ou em jogos em mundos virtuais); de dominação (reforço dos centros de decisão e de controle, domínio quase monopolista de algumas potências econômicas sobre funções importantes da rede etc.); de exploração (em alguns casos de teletrabalho vigiado ou de deslocalização de atividades no terceiro mundo), e mesmo de bobagem coletiva (rumores, conformismo em rede ou em comunidades virtuais, acúmulo de dados sem qualquer informação, “televisão interativa”) (Lévy, 1999, p. 29-30).

Nessa direção, o simples acesso a um dispositivo computacional conectado à *internet* não garante a inserção dos sujeitos na cultura digital, sendo necessários saberes relacionados à busca, seleção e tratamento da informação em rede, à transformação da informação em conhecimento, à comunicação em ambientes digitais e à produção de textos em diferentes linguagens e suportes (Santos, 2019).

A partir dessa compreensão de Educação Digital e Midiática, fundamentada na autoria, pensamento crítico, participação e cidadania, que se encontra o contexto deste trabalho, o qual busca analisar como a formação continuada de professores sobre como o Eixo Cultura Digital da BNCC Computação favorece processos de reflexão crítica da prática docente.

## **Referencial teórico**

Esta seção possui como objetivo apresentar o referencial teórico adotado no estudo. A primeira subseção discorre sobre reflexões acerca da formação continuada docente, seguida da subseção sobre Educação Digital e Midiática como direito: desafios e implicações para a prática docente.

### ***Reflexões sobre a formação continuada docente***

Embora os marcos legais recentes citados na seção anterior sinalizem avanços no reconhecimento da Computação e da Educação Digital na Educação Básica, a existência das normatizações não garante o alcance de seus objetivos, sobretudo quando desconsidera a centralidade da formação continuada docente para a efetivação das propostas previstas, consideran-

do o lapso temporal entre a formação inicial do profissional de educação e as recentes mudanças, como a BNCC Computação (Brasil, 2022) e a PNED (Brasil, 2023a).

A formação inicial de professores vem sendo exercida desde a Antiguidade; todavia, a inquietação em relação à necessidade de que teoria e prática sejam constantemente revisitadas e atualizadas, especialmente no âmbito da formação continuada, é um movimento mais recente (Imbernón, 2010). Essa compreensão da formação como processo permanente e inacabado dialoga com Freire (2013) ao afirmar que a formação é mais do que treinar o educando para desenvolver habilidades, exigindo reflexão crítica sobre o sentido do ato educativo, evitando que a prática se reduza a um ativismo desprovido de intencionalidade pedagógica (Freire, 2013).

A partir dessa compreensão da prática docente como reflexiva e intencional, torna-se relevante considerar a ampliação do papel do professor que, para além de possibilitar aprendizagens, participa ativamente da construção de processos de inclusão, em consonância com os desafios impostos pela diversidade presente nos contextos educacionais, bem como no desenvolvimento de métodos coerentes na utilização das novas tecnologias (Nóvoa, 2009). Essa ampliação pressupõe reconhecer os professores como sujeitos da formação, e não como instrumentos de processos definidos por outros (Imbernón, 2010).

Nesse sentido, faz-se necessário compreender professor e aluno como sujeitos do processo de ensino e aprendizagem, de modo que o papel de um não anule o do outro. Conforme menciona Freire (2013, p. 28), “nas condições de verdadeira aprendizagem, os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo”. Essa compreensão se articula à ideia de que “quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma o ser formado” (Freire, 2013, p.25). De forma convergente, Imbernón (2010, p. 26) afirma que “na formação deve-se trabalhar com os professores e não sobre eles”, uma vez que prescrições impostas por superestruturas dificilmente resultam em inovações. Quando percebidas apenas como imposições externas, as mudanças no campo da profissão docente tendem a ser limitadas (Nóvoa, 2009).

Outrossim, é importante destacar que a aprendizagem ao longo da vida não deve ser vista como uma obrigação ou constrangimento, mas como direito da pessoa e necessidade da profissão (Nóvoa, 2009). Essa perspectiva exige reconhecer a responsabilidade ética intrínseca à prática docente, entendida como ética que não compactua com a mentira, nem com a exploração ou a desumanização do outro (Freire, 2013). Contudo, muitas iniciativas de formação continuada docente geram uma complicação no cotidiano exigente do professor, justificando a recusa por um consumismo de cursos pautados na “desatualização” de professores (Nóvoa, 2009).

Diante desse cenário, torna-se essencial o fortalecimento de dispositivos e práticas de formação de professores baseados em investigações fundamentadas na prática docente e no ambiente escolar (Nóvoa, 2009). Essa defesa aproxima-se da compreensão de que “não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino (...) pesquisa para conhecer o que ainda não conheço” (Freire, 2013, p. 30–31). A relevância das propostas teóricas está condicionada à possibilidade de serem desenvolvidas na profissão e apropriadas por meio da reflexão dos educadores sobre seu próprio trabalho (Nóvoa, 2009). Assim, tanto Nóvoa (2009) quanto Imbernón (2010) dialogam ao defenderem a participação ativa dos docentes em todas as etapas da formação — planejamento, execução e avaliação.

Para a formação ser vista como um benefício individual ou coletivo, faz-se necessário que o programa formativo repercuta na aprendizagem dos discentes (Imbernón, 2010). Essa repercussão está diretamente vinculada ao desenvolvimento da curiosidade epistemológica e da criticidade como fundamentos do aprender e do ensinar (Freire, 2013). Uma possibilidade seria investir na construção de redes de trabalho coletivo, viabilizando práticas de formação embasadas na partilha e no diálogo entre os sujeitos (Nóvoa, 2009).

Essa compreensão da formação como processo integrado é aprofundada por Santos (2019), ao destacar a carência de dispositivos formativos que fomentem a reflexão sobre e na experiência. Tal reflexão exige superar concepções tecnicistas de educação, nas quais o professor assume mais o papel de “um educador com muito pouco de formador, com muito mais de

treinador, de transferidor de saberes, de exercitador de destrezas” (Freire, 2015, p. 140).

Apesar das transformações sociais, as mudanças na concepção do processo formativo, contudo, dependem de alterações nas políticas educacionais e do posicionamento dos professores em defesa de maior autonomia profissional (Imbernón, 2010). Nessa direção, o papel da formação continuada deveria ser de “apoiar, criar e potencializar uma reflexão real dos sujeitos sobre sua prática docente” (Imbernón, 2010, p.47), provocando um processo contínuo de autoavaliação, isto é, do que se faz e por que se faz (Imbernón, 2010).

### ***Educação Digital e Midiática como direito: desafios e implicações para a prática docente***

Ao se discutir as visões da relação entre tecnologia e sociedade, existem aqueles que compreendem a tecnologia pelo determinismo sociológico, ou seja, compreendem a evolução tecnológica como consequência exclusiva de uma estrutura social de poder, em que determinados grupos criam máquinas para garantia de sua hegemonia, isto é, os demais grupos se submetem e se adaptam passivamente a essas transformações (Buzato, 2006). Ao passo que existem aqueles que consideram as tecnologias como instrumentos neutros, portanto seus efeitos sociais são associados pela intencionalidade daqueles que as utilizam transformações (Buzato, 2006).

Para além das interpretações teóricas sobre tecnologia e sociedade, torna-se relevante o entendimento histórico do surgimento dos próprios artefatos tecnológicos, a fim de compreender como eles são concebidos e atravessados por interesses políticos e econômicos. Historicamente, os primeiros computadores foram calculadoras programáveis que armazenavam os programas, com surgimento na Inglaterra e Estados Unidos em 1945, destinados para fins militares (Lévy, 1999).

Nessa mesma direção, a busca por uma inclusão digital em um contexto de leitura não linear, com textos, imagens, vídeos, entre outros, necessita de sujeitos que relacionem a linguagem e realidade, conforme já defendido por Freire (1989).

Outrossim, a inclusão digital não pode ser entendida apenas como um treinamento técnico, que, por si só, não garante a emancipação do sujeito, pois “a memorização mecânica da descrição do objeto não se constitui em conhecimento do objeto” (Freire, 1989, p. 26).

Nesse sentido, a luta pela inclusão digital na sociedade em rede não se restringe ao acesso aos dispositivos, mas envolve sentidos, usos, valores e possibilidades de participação social. Todas essas mudanças relacionadas à cibercultura convergem na ideia de direito de autoria e participação, é “reconhecer nos outros o direito de dizer a sua palavra” (Freire, 1989, p. 42), mas que precisa ser realizada com ética e respeito.

Contudo, observa-se que não basta apenas o acesso a um computador com *internet*, mas “vivenciar a cultura digital com autoria criadora e cidadã” (Santos, 2019, p.92), isto é, ter conhecimento para pesquisar e tratar a informação em rede, escrever textos em diferentes linguagens e suportes são elementos essenciais para a integração na cibercultura (Santos, 2019).

Diante do exposto, a Educação Digital e Midiática assume um papel estratégico na garantia de direitos e empoderamento dos cidadãos diante dos desafios enfrentados no ciberespaço. Além disso, observa-se também uma preocupação com a saúde mental dos estudantes, observada pela instituição da Lei n. 15.100 de 13 de janeiro de 2025, que restringe o uso de aparelhos eletrônicos portáteis pelos estudantes, exceto em casos permitidos por ela.

Nesse mesmo ano, o Conselho Nacional de Educação (CNE), por meio da Câmara de Educação Básica (CEB), homologou a Resolução CNE/CEB n. 2 de 21 de março de 2025, que institui as Diretrizes Operacionais Nacionais sobre o uso de dispositivos digitais em espaços escolares e integração curricular de educação digital e midiática, que passa a ser obrigatório nos currículos da Educação Básica a partir de 2026 (Brasil, 2025b).

Desde a segunda metade do século XX já se discutia a educação para a leitura crítica das mídias, contudo essa agenda ganhou novos desdobramentos mediante a popularização de dispositivos digitais portáteis e do surgimento das grandes plataformas de redes sociais (Brasil, 2023b).

A educação midiática deve ser entendida como uma prática que viabiliza a leitura de mundo, englobando a relação com a cultura e com a formação da identidade (Brasil, 2023b). Em decorrência disso, deve ser compreendida como elemento essencial para que os indivíduos observem sua relação com as mídias e como elas contribuem para a formação de cidadãos construtores de sentido e transformadores da realidade em que estão inseridos (Brasil, 2023b).

Ainda no âmbito dos documentos normativos, destaca-se a recente aprovação do Estatuto Digital da Criança e do Adolescente (ECA Digital), instituído pela Lei n. 15.211, de 17 de setembro de 2025, que, em seu Art. 4º, apresenta como um dos fundamentos da utilização de produtos ou serviços de tecnologia da informação por crianças e adolescentes “a promoção da educação digital, com foco no desenvolvimento da cidadania e do senso crítico para o uso seguro e responsável da tecnologia” (Brasil, 2025c).

## Metodologia

A presente pesquisa, desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Ensino e suas Tecnologias do Instituto Federal Fluminense (IFF), foi realizada entre outubro e novembro de 2025, a partir do desenvolvimento de um curso de formação continuada, na modalidade a distância, com carga horária de 40 horas, por meio do Ambiente Virtual de Aprendizagem Moodle<sup>3</sup>.

Do ponto de vista metodológico, trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa (Gerhardt; Silveira, 2009), de natureza aplicada (Gil, 2008), caracterizada como pesquisa-ação (Gil, 2008; Thiollent, 2011) e caráter exploratório (Gil, 2008). Participaram do estudo 20 professores da rede municipal de Campos dos Goytacazes/RJ, atuantes no Projeto de Computação<sup>4</sup> ou como Professores Orientadores de Tecnologias Educacionais.<sup>5</sup>

---

3. Acesso ao AVA Moodle: <https://ead2.iff.edu.br/login/index.php>

4. Instituído por Resolução Municipal. Disponível em: <https://campos.rj.gov.br/app/assets/diario-oficial/link/5630>. Acesso em: 20 mar. 2026.

5. Conforme Portaria Municipal. Disponível em: <https://www.campos.rj.gov.br/app/assets/diario-oficial/link/7502>. Acesso em: 20 mar. 2026.

A coleta de dados ocorreu por meio de questionários (inicial e final), registros no AVA, como a atividade “Diário”, que possibilitou a expressão das vivências docentes ao longo da formação. Os dados foram analisados à luz da Análise de Conteúdo (Bardin, 2016), permitindo identificar sentidos e significados atribuídos pelos participantes. Como produto educacional, foi desenvolvido o curso “A docência na Cultura Digital: práticas em diálogo com a BNCC Computação”, acompanhado de um guia pedagógico, reafirmando o compromisso do mestrado profissional com a articulação entre pesquisa, prática e transformação da realidade educacional.

## Resultados e discussões

A pesquisa envolveu o desenvolvimento do curso de formação continuada intitulado *A docência na cultura digital: práticas em diálogo com a BNCC computação*, que foi sintetizado em um Guia Pedagógico, disponibilizado no link: <https://lnk.dev/e1VsQ>. O Quadro 1 apresenta uma breve descrição de cada módulo.

**Quadro 1:** Descrição sintetizada dos módulos (continua)

| Módulo          | Descrição em síntese  |
|-----------------|---|
| <b>Módulo I</b> | <ul style="list-style-type: none"><li>• Encontro síncrono com apresentação do material disponibilizado em formato de arquivo no AVA.</li><li>• Realização de <i>brainstorming</i> para mobilizar conhecimentos prévios dos cursistas sobre o conceito de tecnologia e suas manifestações em diferentes contextos.</li><li>• Acesso ao AVA para continuidade dos estudos, com visualização dos materiais complementares do módulo.</li><li>• Vídeo “Humanidade e Tecnologia” como disparador para continuar as reflexões sobre as transformações nos usos sociais da tecnologia ao longo do tempo.</li><li>• Leitura do artigo Resíduos Eletrônicos e Inteligência Artificial na Educação Básica: Uma Abordagem Desplugada e Transdisciplinar (Gonçalves et al., 2025), aprofundando o debate iniciado no encontro.</li><li>• Realização da atividade Glossário, promovendo o compartilhamento de experiências a partir da apresentação de tecnologias educacionais utilizadas pelos participantes.</li><li>• Início da atividade Vivências e desdobramentos na prática docente, com o primeiro registro no Diário reflexivo, a ser desenvolvido ao longo de todo o curso.</li></ul> |

### Quadro 1: Descrição sintetizada dos módulos (conclusão)

---

|                   |  |
|-------------------|--|
| <b>Módulo II</b>  | <ul style="list-style-type: none"><li>• Encontro síncrono com apresentação do material disponibilizado em formato de arquivo no AVA.</li><li>• Ampliação do debate a partir do vídeo Depois da Aula: Inteligência Artificial na Educação, do artigo Ensinando Ética em IA com um Jogo de Cartas para Estudantes do Ensino Fundamental e Médio de um Contexto de Vulnerabilidade Social (Martins et al., 2025) e da matéria do site EducaMídia Máquinas entre nós: ensinando com e sobre IA.</li><li>• Desenvolvimento da atividade Diário – Vivências e desdobramentos na prática docente, conectando o conteúdo estudado às experiências em sala de aula e às possibilidades de integração do eixo Cultura Digital da BNCC Computação.</li><li>• Finalização do módulo com fórum de troca de experiências, promovendo o diálogo entre pares e o fortalecimento do processo formativo.</li></ul>   |
| <b>Módulo III</b> | <ul style="list-style-type: none"><li>• Encontro síncrono inicial para apresentação do material de estudo e abertura do diálogo sobre o tema.</li><li>• Exibição do vídeo Cidadania digital, na prática: experiências de professores em sala de aula, apresentando possibilidades pedagógicas de abordagem do tema.</li><li>• Leitura e análise do artigo Um Relato de Experiência sobre o Ensino de Criptografia e Programação para Crianças e Jovens (Moreira et al., 2023), ampliando a discussão com exemplos da Educação Básica.</li><li>• Construção de um glossário colaborativo, favorecendo a aprendizagem coletiva e a sistematização dos conceitos estudados.</li><li>• Continuidade do registro reflexivo no Diário, com relatos de experiências, percepções e possibilidades de integração da segurança e cidadania digital à prática docente.</li></ul>  |
| <b>Módulo IV</b>  | <ul style="list-style-type: none"><li>• Encontro síncrono final destinado à síntese e reflexão coletiva do documento Estatuto da Criança e do Adolescente Digital (ECA Digital), tomando-o como referência para discutir direitos, deveres e responsabilidades no uso das tecnologias por crianças e adolescentes.</li><li>• Discussão mediada por questões disparadoras, tais como:</li><li>• Que desafios o uso das tecnologias por crianças e adolescentes tem trazido à minha prática docente?</li><li>• Como a escola pode atuar de forma educativa e dialógica diante dessas situações?</li><li>• De que maneira o ECA Digital pode se tornar um instrumento pedagógico no cotidiano escolar?</li><li>• Finalização da atividade Diário – Vivências e desdobramentos na prática docente, como síntese reflexiva do percurso formativo.</li><li>• Realização da atividade avaliativa final (questionário), composta por 10 questões objetivas que retomam os principais conceitos e reflexões desenvolvidos ao longo das quatro semanas do curso.</li></ul> |

---

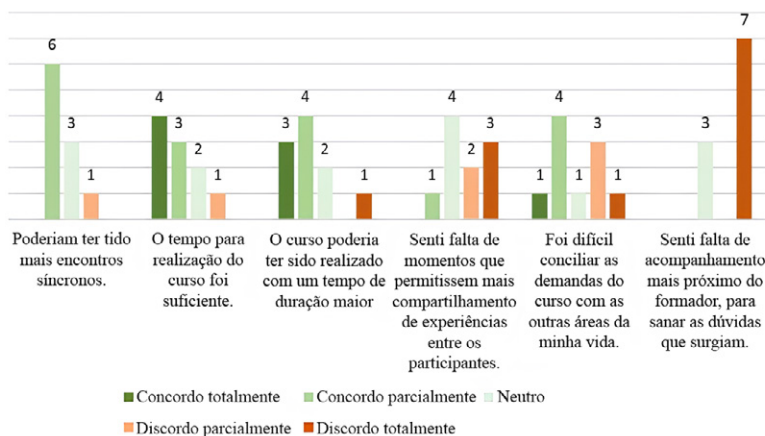
Fonte: Elaborado pelos autores.

A análise do questionário final evidencia, de modo geral, uma avaliação positiva da experiência formativa, especialmente no que se refere à utilização do Moodle, o AVA escolhido, e à organização pedagógica do curso. Na afirmação “Os materiais sugeridos foram cansativos, dificultando a realização do curso”, 70% (7 participantes) discordaram totalmente da afirmativa. Ao passo que 90% (9 participantes) concordaram totalmente com a afirmação “consegui realizar todas as atividades propostas”.

Nesse aspecto, destaca-se que a proposta do curso dialoga com Nóvoa (2009), que aponta que muitas iniciativas formativas geram uma complicação no cotidiano exigente do professor, o que leva o docente a recusar muitas dessas propostas. Ainda nessa direção, sobre a sentença “os conteúdos propostos contribuíram para a apropriação de novos conhecimentos”, 100% (10 participantes) concordaram totalmente.

No eixo referente ao tempo, acompanhamento e dinâmicas formativas (Gráfico 1), emergem elementos de tensão. Embora parte dos participantes tenha considerado o tempo do curso suficiente, outros indicaram a insuficiência dos encontros síncronos e a necessidade de maior duração, revelando percepções distintas sobre o ritmo e a profundidade da formação. Além disso, as respostas relacionadas ao compartilhamento de experiências sugerem tanto a presença de momentos de troca quanto evidenciam uma problemática apontada por Imbernón (2010), chamada a cultura do isolamento, e uma prática social como a educativa necessita de processos de comunicação entre os sujeitos.

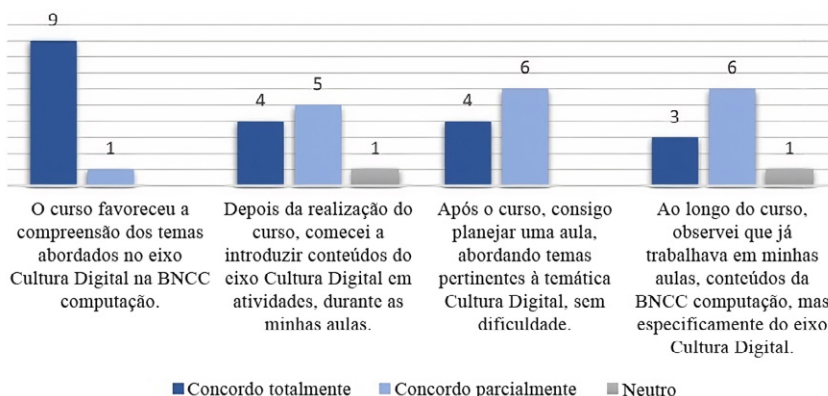
**Gráfico 1:** Tempo, acompanhamento e dinâmicas formativas



Fonte: Elaborado pelos autores.

Por fim, no que se refere à compreensão da temática Cultura Digital (Gráfico 2), os dados indicam que o curso contribuiu significativamente para a aproximação dos docentes com os conteúdos da BNCC Computação. As respostas evidenciam o movimento dos docentes em direção ao diálogo da normativa com a prática pedagógica. Tal perspectiva aproxima-se da compreensão freireana de que ensinar e aprender implicam reconhecer-se em permanente processo de construção do conhecimento, estando abertos ao novo e ao que ainda não se sabe (Freire, 2013).

**Gráfico 2:** Integração da temática Cultura Digital e impactos na prática docente



Fonte: Elaborado pelos autores.

A atividade *Diário* do AVA constituiu-se como um espaço de reflexão contínua ao longo da formação, no qual os participantes registraram percepções, aprendizados, desafios e possibilidades relacionadas à integração dos temas explorados na formação ao cotidiano escolar. Tal proposta alinha-se à compreensão de que a formação docente se fortalece quando ancorada na reflexão sobre a prática, construída no interior da profissão (Nóvoa, 2009).

Os resultados obtidos por meio da Análise de Conteúdo (Bardin, 2016) evidenciam, inicialmente, um movimento de ressignificação do conceito de tecnologia, na qual os docentes passaram a compreendê-la para além de dispositivos e ferramentas, indicando uma ampliação conceitual e reflexiva sobre seu papel na prática pedagógica.

Observou-se também uma ampliação teórica e conceitual, com a incorporação de temas como cibercultura, pegadas digitais e aspectos legais, o que sinaliza a contribuição da formação continuada na superação de lacunas oriundas da formação inicial, especialmente quando articulada a contextos concretos da prática docente.

No que se refere às experiências pedagógicas, os relatos indicam a mobilização de práticas e planejamentos que integram a Cultura Digital de forma crítica, abordando temas como ética digital, *cyberbullying* e proteção de dados. Esse movimento sugere uma aproximação entre os conteúdos formativos e a realidade escolar, em consonância com a perspectiva freireana de articulação entre saberes e experiência. Nessa direção, quando a formação continuada é articulada a situações reais e concretas, ela favorece o desenvolvimento profissional, dialogando com Nóvoa (2009), que enfatiza a centralidade da reflexão docente na construção do conhecimento profissional.

Por outro lado, emergem desafios e preocupações relacionados à integração da BNCC Computação, especialmente no que tange às condições estruturais, ao engajamento dos estudantes e à complexidade da prática docente frente às demandas contemporâneas. Tais aspectos evidenciam que a formação, embora significativa, não se dá de forma isolada, dependendo de condições institucionais mais amplas.

Outrossim, as contribuições dos docentes demonstram a iminência da Educação Digital e Midiática, com associação a situações vivenciadas, aproximando-se dos postulados de Freire (2013), que defende a articulação entre saberes curriculares e as experiências concretas dos educandos, reconhecendo-os como sujeitos históricos e sociais.

As percepções dos professores respondentes em relatos como “apesar da ausência do contato presencial, o curso proporcionou uma rica troca de experiências” (AT07)<sup>6</sup> reforçam a ideia de que a qualidade da formação não está exclusivamente vinculada à modalidade de ensino, mas sobretudo à intencionalidade pedagógica e à articulação com a prática profissional. Nóvoa (2009) destaca que a formação docente deve promover espaços de diálogo e reflexão sobre o trabalho, o que se mostra presente nos relatos, como “Eu achei bem atual essa notícia, e contextualiza com a denúncia realizada por um influenciador a respeito da exploração de menores para a produção de conteúdo nas redes sociais” (AT06).

Destacam-se percepções predominantemente positivas em relação à utilização do AVA, com destaque para flexibilidade, organização do tempo e possibilidade de troca de experiências, mesmo na ausência do contato presencial. Os relatos indicam que a modalidade a distância pode possibilitar um espaço estratégico para uma formação docente significativa.

## Considerações finais

Ao refletir sobre a questão central desta pesquisa — de que modo a formação continuada de professores sobre o eixo Cultura Digital da BNCC Computação favorece processos de reflexão crítica da prática docente —, percebe-se que os resultados refletem a relevância da troca e do compartilhamento de saberes. Apesar de se tratar de um curso na modalidade a distância, as interações revelaram um espaço de diálogo e reflexões sobre a prática pedagógica.

Entretanto, o quantitativo de inscrições e o número de concluintes evidenciaram que a formação continuada precisa ser ressignificada como um

---

6. Sigla fictícia, atribuída de forma aleatória, com a finalidade de preservar o anonimato dos participantes da pesquisa.

espaço de pertencimento e valorização profissional do docente. Além disso, a evasão não deve ser interpretada apenas como desinteresse, mas como manifestação de um contexto histórico que fragiliza a implementação de políticas formativas consistentes, que considerem todas as condições necessárias para que o professor exerça a sua prática (Freire, 2013).

No percurso do curso, a utilização de instrumentos como o *Diário* do Moodle e os encontros síncronos mostraram-se eficazes para despertar a curiosidade epistemológica, característica que Freire (2013) associa à necessidade de problematização e à capacidade crítica de aprender. Essa prática evidencia que a formação docente não se limita à transmissão de conteúdos, mas se realiza como processo contínuo de reflexão e diálogo.

Assim, a formação continuada se apresenta como condição indispensável para a consolidação de uma educação digital e midiática crítica e problematizadora. Reconhecer os professores como sujeitos capazes de refletir sobre sua prática e reinventá-la é elemento central no fomento à transformação social para todos os cidadãos.

## Referências

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 1996. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 5 out. 2024.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB n. 1, de 4 de outubro de 2022**. Normas sobre Computação na Educação Básica – complemento à BNCC. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 4 out. 2022. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/resolucao-n-1-de-4-de-outubro-de-2022-434325065>. Acesso em: 28 set. 2025.

BRASIL. **Lei n. 14.533, de 11 de janeiro de 2023**. Institui a Política Nacional de Educação Digital. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 11 jan. 2023a. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2023-2026/2023/Lei/L14533.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2023-2026/2023/Lei/L14533.htm). Acesso em: 5 out. 2025.

BRASIL. Secretaria de Comunicação Social da Presidência da República. **Estratégia Brasileira de Educação Midiática**. Brasília, DF: SECOM, 2023b. Disponível em: <https://share.google/ZSHQlndJOtaa2T6IZ>. Acesso em: 21 jan. 2026.

BRASIL. **Lei n. 15.100, de 13 de janeiro de 2025.** Restringe o uso de aparelhos eletrônicos portáteis pessoais em estabelecimentos de ensino da educação básica. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 14 jan. 2025a. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2025/lei-15100-13-janeiro-2025-796892-publicacaooriginal-174094-pl.html>. Acesso em: 1 fev. 2026.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB n. 2, de 21 de março de 2025.** Institui as Diretrizes Operacionais Nacionais sobre o uso de dispositivos digitais em espaços escolares e integração curricular do componente Educação Digital e Midiática. Brasília, DF: MEC; CNE; CEB, 2025b. Disponível em: [https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/2025/marco/rceb002\\_25.pdf](https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/2025/marco/rceb002_25.pdf). Acesso em: 03 fev. 2026.

BRASIL. **Lei n. 15.211, de 17 de setembro de 2025.** Dispõe sobre a proteção de crianças e adolescentes em ambientes digitais (Estatuto Digital da Criança e do Adolescente). Brasília, DF: Diário Oficial da União, 17 set. 2025b. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2023-2026/2025/lei/L15211.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2025/lei/L15211.htm). Acesso em: 21 jan. 2026.

BUZATO, Marcelo Elkhoury. **Letramento e inclusão na era da linguagem digital.** Campinas: IEL/UNICAMP, 2006.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede: a era da informação.** 10. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 46. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

GERHARDT, T.; SILVEIRA, D. T. (org.). **Métodos de pesquisa.** Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

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

IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores.** Tradução de Juliana dos Santos Padilha. Porto Alegre: Artmed, 2010.

MCCRINDLE, M.; FELL, A. **Generation Alpha: understanding our children and helping them thrive.** Sydney: Hachette Australia, 2023.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura.** São Paulo: Ed. 34, 1999.

MARCUSCHI, L. Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital. In: MARCUSCHI, L. **Hipertexto e Gêneros Digitais.** Rio de Janeiro: Editora Lucerna, 2005. p. 13–67.

NÓVOA, A. **Professores: imagens do futuro presente.** Lisboa: Educa, 2009.

SANTOS, E. **Pesquisa-formação na cibercultura.** Teresina: EDUFPI, 2019.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação.** 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

TIC Kids Online Brasil 2025. Cetic.br, [S. l.], 2025, TIC Kids Online Brasil. Disponível em: <https://cetic.br/pt/pesquisa/kids-online/indicadores/>. Acesso em: 18 fev. 2026.

# 8. O uso das tecnologias digitais na perspectiva anticapacitista como estratégia de combate às barreiras sociais: contribuições para a formação docente em Geografia<sup>1</sup>

Maria Isabela Freitas do Espírito Santo Silva<sup>2</sup>

Valéria de Souza Marcelino<sup>3</sup>

Décio Nascimento Guimarães<sup>4</sup>

DOI: 10.52695/978-65-5456-171-6.8

## Introdução

As pessoas com deficiência enfrentam um cotidiano composto por barreiras sociais que são manifestadas ao longo da trajetória educacional, as

---

1. Este estudo foi financiado pela FAPERJ – Fundação Carlos Chagas Filho de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro, Processo SEI260003/008250/2025 e Processo SEI-260003/020574/2025.

2. Mestranda do programa Profissional em Ensino e suas Tecnologias (MPET) e licenciada em Geografia pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense (IFF). Professora do Atendimento Educacional Especializado nos municípios de Macaé e Cachoeiras de Macacu/RJ.

3. Doutora em Ciências Naturais com ênfase em Ensino de Ciências; mestra em Cognição e Linguagem pela Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF); especialização em Indústria e graduação em Farmácia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Professora Titular do Instituto Federal Fluminense (IFF) e professora voluntária no Mestrado Profissional em Ensino e suas Tecnologias (MPET).

4. Doutor e mestre em Cognição e Linguagem pela Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF); docente permanente e coordenador do Mestrado Profissional em Ensino e suas Tecnologias (MPET/IFF); docente permanente do Programa de Pós-graduação em Cognição e Linguagem (PGCL/UENF); líder do Laboratório de Educação, Acessibilidade, Tecnologia Assistiva e Políticas Públicas (LETAPP/IFF); Coordenador do Observatório de Educação e Participação de Pessoas com Deficiência na Rede Federal no Estado do Rio de Janeiro (OBEDUCA/Deficiência com Participação).

quais são obstáculos, atitudes ou comportamentos que limitam ou impedem a participação social da pessoa, bem como o exercício de seus direitos, os quais incluem o acesso a comunicação, informação e tecnologias (Brasil, 2015).

Segundo dados da pesquisa TIC Educação (CGI, 2021), 76% dos professores afirmaram como uma das principais dificuldades enfrentadas na realização de atividades remotas durante o período da pandemia da covid-19<sup>5</sup> no ensino aos alunos com deficiência, confirma a demanda pedagógica do uso de tecnologias digitais de forma crítica e acessível.

O carecimento de noções voltadas para o uso de tecnologias digitais na educação ainda é latente, sendo apresentada como competência geral 5 (cinco) da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) a compreensão, utilização e criação de tecnologias digitais da informação e comunicação de forma crítica nas diversas práticas sociais, incluindo as escolares. E a Lei n. 14.533/2023 que institui a Política Nacional de Educação Digital explicita em seu artigo 3º, parágrafo 1º, inciso V a “[...] adoção de critérios de acessibilidade, com atenção especial à inclusão dos estudantes com deficiência”.

A acessibilidade é um conceito que remete diretamente à usabilidade e as tecnologias digitais representam uma categoria que predominantemente viabilizam a exclusão. Dessa forma, os professores precisam se apropriar do uso das tecnologias digitais de forma pedagógica e sobretudo no que se refere à Educação Especial Inclusiva numa perspectiva anticapacitista que “[...] visa forjar pensamento analítico e de mobilização a favor de posturas pedagógicas de oposição a qualquer ação de discriminação e prática de desumanização” (Lima; Ferreira; Lopes, 2020, p. 165).

O estudo está sendo realizado no curso de Licenciatura em Geografia do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense no *campus* Campos Centro, considerando a ciência geográfica como colaboradora para o estímulo da criticidade e a mestranda, egressa desse curso, que não

---

5. Covid-19 é uma infecção respiratória aguda causada pelo coronavírus SARS-CoV-2, potencialmente grave, de elevada transmissibilidade e de distribuição global. Descrição retirada de: <https://www.gov.br/saude/pt-br/assuntos/saude-de-a-a-z/c/covid-19>. Acesso em: 15 mar. 2025.

experienciou estudos que envolvessem a temática sobre anticapacitismo durante toda a graduação.

Diante desta contextualização, este capítulo é um recorte da dissertação de mestrado que está em construção e apresenta a seguinte questão da Revisão Sistematizada da Literatura: De que maneira o ensino de Geografia tem abordado os temas sobre anticapacitismo e tecnologias digitais?

Sendo assim, o objetivo deste capítulo é apresentar uma Revisão Sistematizada da Literatura (RSzL), que visa investigar como o anticapacitismo e as tecnologias digitais vêm sendo abordados na formação docente, mais especificamente, no ensino de Geografia. Os resumos dos textos selecionados foram analisados pela Análise Textual Discursiva (ATD).

A seguir, serão apresentados todo o procedimento da RszL e posteriormente, a análise dos resumos dos trabalhos selecionados (*corpus*) por meio da ATD.

## **Revisão Sistematizada da Literatura**

A RszL é um tipo de pesquisa bibliográfica que possui uma estrutura rigorosa e sistemática, tendo por objetivo principal realizar o levantamento de produções acadêmicas que podem fornecer embasamento científico para novas pesquisas (Codina, 2018).

A questão principal da RszL que guiou a análise dos trabalhos foi: Como as tecnologias digitais numa perspectiva anticapacitista podem contribuir na formação de professores de geografia?

Seguindo as instruções de Codina (2018), a RszL foi realizada em quatro etapas, sendo a primeira (pesquisa) efetuada no dia 26 de janeiro de 2024 no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES (visto que os artigos dispostos em diferentes bases de dados não apresentavam pesquisas aplicadas relevantes para esse estudo) utilizando as *strings*: “anticapacitismo” and “formação docente” OR “formação de professores”; e, em seguida, “formação docente” OR “formação de professores” AND “geografia” AND “tecnologias digitais”, sem a aplicação de filtros.

Foi necessário realizar duas buscas distintas para encontrar resultados que possibilitassem reunir trabalhos aplicados com essas temáticas, pois não foi possível encontrar publicações que unissem os termos anticapacitismo, formação docente e tecnologias digitais, o que demonstra a necessidade de investigações sobre o tema proposto.

Na primeira busca relacionada ao anticapacitismo e formação docente, foram encontrados 8 (oito) trabalhos, enquanto na segunda busca relacionando as tecnologias digitais e a formação de professores de geografia foram encontrados 19 (dezenove), totalizando assim, 27 (vinte e sete) trabalhos.

A segunda etapa da RSzL é a avaliação, que foi exercida de acordo com as leituras de títulos, resumos e palavras-chave de cada obra. Para melhor compreensão das buscas realizadas e do refinamento dos trabalhos obtidos, segue abaixo o Quadro 1 demonstrando os critérios de inclusão e exclusão aplicados:

**Quadro 1:** Critérios de inclusão e exclusão

| Critérios de Inclusão   | Critérios de Exclusão  |
|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Trabalhos que abordam o anticapacitismo e a luta das pessoas com deficiência;</li> <li>• Trabalhos que relacionam a formação de professores utilizando tecnologias digitais no componente curricular Geografia.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Trabalhos não relevantes (excluídos pelo título, resumo e palavras-chave);</li> <li>• Trabalhos duplicados;</li> <li>• Trabalhos específicos para determinados grupos do público-alvo da Educação Especial (exemplos: pessoas com cegueira, surdez, TEA, entre outros);</li> <li>• Trabalhos voltados para o Atendimento Educacional Especializado (AEE);</li> <li>• Trabalhos que apresentam outros componentes curriculares;</li> <li>• Trabalhos não aplicados.</li> </ul> |

Fonte: Elaboração própria.

Após o estabelecimento dos critérios de inclusão e exclusão foi possível identificar 5 trabalhos (duas teses e três dissertações), os quais foram selecionados para prosseguir nas próximas etapas da RSzL: análise (terceira etapa) e síntese (quarta etapa).

Com o objetivo de responder à questão geral da Revisão Sistemática da Literatura foram definidas 3 questões específicas nomeadas como QP1 (Quais são os objetivos das pesquisas desenvolvidas?), QP2 (Quais são as metodologias e recursos utilizados nas intervenções propostas?) e QP3 (Quais foram os resultados obtidos?).

Após realizar a leitura das teses e dissertações selecionadas para a avaliação, as questões específicas foram respondidas e posteriormente a questão geral da RSzL.

O Quadro 2 apresenta o código de identificação (T1, T2, T3, T4, T5) indicando a tipologia dos trabalhos, os títulos, os autores e o ano de publicação de cada trabalho selecionado para avaliação.

**Quadro 2:** Trabalhos selecionados na Revisão Sistemática da Literatura (RSzL)

| IDENTIFICAÇÃO    | TÍTULO   | AUTORES                            | ANO DE PUBLICAÇÃO |
|------------------|--|------------------------------------|-------------------|
| T1 (tese)        | A luta anticapacitista na universidade: revendo conceitos de deficiência   | Tamara França de Almeida Magalhães | 2022              |
| T2 (tese)        | Entre apagamentos e afirmações: a deficiência como luta  | Maudeth Py Braga                   | 2021              |
| T3 (dissertação) | O potencial didático-pedagógico das tecnologias digitais de informação e comunicação e a forma de professores de geografia para o seu efetivo uso na educação básica: percepções de licenciandos | Belisa Rabelo Dourado de Andrade   | 2019              |
| T4 (dissertação) | Concepções de professores de geografia sobre educação e tecnologia: aderência ao discurso hegemônico?  | Gabriel Martins Alves Abboud       | 2020              |
| T5 (dissertação) | Uso de tecnologias digitais no ensino de geografia escolar: potencialidades e limitações   | Graziani Mondoni Silva             | 2017              |

Fonte: Elaboração própria.

Diante os trabalhos selecionados, constata-se que nem todos utilizaram as tecnologias digitais como recurso na aplicação das pesquisas, contudo, apresentam contribuições significativas voltadas para a temática do anticapacitismo.

É importante salientar que o T2 aborda uma pesquisa voltada para o campo da psicologia, entretanto, apresenta adversidades enfrentadas por pessoas com deficiência que também ocorrem no ambiente escolar. Dessa maneira, considerando a perspectiva anticapacitista apresentada na pesquisa citada, mesmo não sendo da área da educação, se faz pertinente pelas problemáticas discutidas.

Os trabalhos identificados como T1 e T2 são teses que apresentam estudos referentes ao combate do preconceito relacionado às pessoas com deficiência, que nesta pesquisa optou-se por utilizar a denominação anticapacitismo — respaldado em Gesser, Block e Mello (2020).

Os trabalhos identificados como T3, T4 e T5 são dissertações que apresentam estudos que analisam a utilização de tecnologias digitais no ensino de Geografia, bem como percepções e apontamentos sobre os benefícios e limitações dessas ferramentas.

Os resultados obtidos nos trabalhos identificados como T1 e T2 apontam para a necessidade de eliminação de barreiras, que podem ser propiciadas por meio de formação continuada com a finalidade de sensibilizar e conscientizar os professores no que tange à temática do capacitismo (como pontuado no T1).

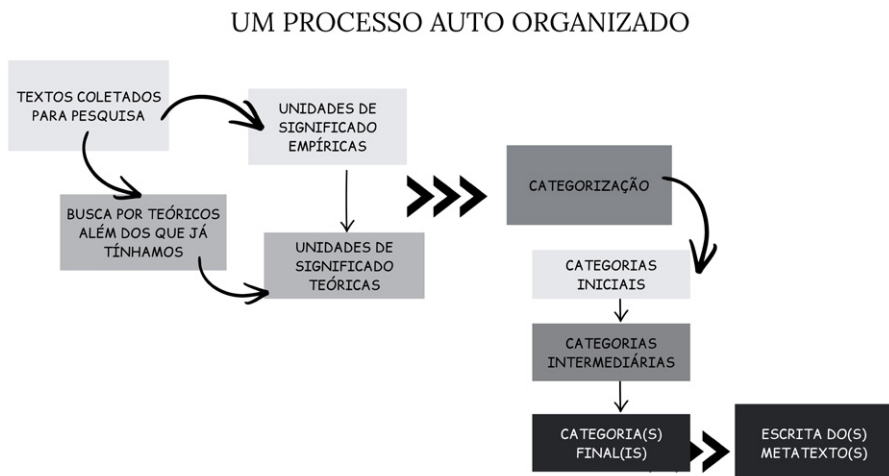
Em relação aos resultados obtidos nos trabalhos identificados como T3, T4 e T5, esses indicam o real carência de formação inicial e continuada que envolvam as tecnologias digitais para auxiliar professores na apropriação dessas ferramentas que devem ser utilizadas com criticidade e com finalidade pedagógica.

A partir do *corpus* selecionado por meio da RSzL e visando maior compreensão dos temas investigados, foi realizada uma análise sob a ótica da ATD, “que corresponde a uma metodologia de análise de informações de na-

tureza qualitativa com a finalidade de produzir novas compreensões sobre os fenômenos e os discursos” (Moraes; Galiazzi, 2016, p. 13).

A ATD constitui um processo auto-organizado de análise, tem base na fenomenologia e na hermenêutica. Segue etapas bem definidas, busca desconstruir/fragmentar as informações textuais analisadas, gerando as unidades de análise ou de significado, para em seguida reorganizá-las em categorias, finalizando com a escrita de um metatexto, o qual é fruto dos fragmentos dos textos empíricos analisados e teóricos pertinentes à pesquisa, bem como de interpretações do pesquisador. Vale ressaltar que na ATD a etapa da categorização é realizada em diferentes níveis, das categorias iniciais, mais específicas e em maior número, até as categorias finais, mais amplas possíveis. Um esquema com as etapas da ATD é apresentado na Figura 1.

Figura 1: Etapas da ATD



Fonte: Elaboração própria.

A primeira fase de aplicação da ATD é composta pela desconstrução e unitarização do *corpus* que consiste num processo de desmontagem ou desintegração dos textos, destacando seus elementos constituintes (Moraes, 2003). A seguir será apresentado no Quadro 3 um recorte do processo de unitarização realizado a partir do resumo da Tese 1

**Quadro 3:** Unitarização da Tese 1

| IDENTIFICAÇÃO   | UNITARIZAÇÃO COM CÓDIGO   |
|---|---|
| <p style="text-align: center;">Tese 1</p> <p>A luta anticapacitista na universidade: revendo conceitos de deficiência</p> | <p><b>U01Tese1-</b> Diferentes pesquisas têm evidenciado que uma das principais dificuldades enfrentadas pelas instituições de educação superior no processo de inclusão do estudante com deficiência; concentram-se nas barreiras atitudinais apresentadas pelos servidores que atuam nestes espaços.</p>  |
|   | <p><b>U02Tese1-</b> Esses resultados indicam ainda, que a atuação de cursos de formação continuada, que busquem a sensibilização desses profissionais para as questões relativas à acessibilidade e inclusão neste nível de ensino; são estratégias profícuas para transpor as barreiras atitudinais que limitam a inclusão da pessoa com deficiência na educação superior.</p> |
|   | <p><b>U03Tese1-</b> Evidenciamos este debate, conjecturando que as concepções sobre a deficiência, cunhadas nas ideologias capacitistas, ainda hoje estruturam e consolidam ações e atitudes que determinam o lugar das pessoas com deficiência nos diferentes espaços da sociedade.</p>  |

Fonte: Elaboração própria.

Após unitarizar o *corpus*, o próximo passo é a categorização que é “[...] um processo de comparação constante entre as unidades definidas no processo inicial da análise, levando a agrupamentos de elementos semelhantes” (Moraes, 2003, p. 197).

A seguir, no Quadro 4, serão apresentadas as categorias iniciais que foram elencadas após o processo de fragmentação/unitarização do *corpus* (composto por duas teses e três dissertações).

**Quadro 4:** Categorias Iniciais após Unitarização (continua)

| CATEGORIAS INICIAIS   |
|---|
| As barreiras atitudinais como empecilho para o processo de inclusão |
| A formação continuada como estratégia de transformação social       |
| O capacitismo está impregnado na sociedade                          |
| A deficiência sob a perspectiva anticapacitista                     |
| A deficiência como estilo de vida                                   |
| A educação em processo de transformação                             |

**Quadro 4:** Categorias Iniciais após Unitarização (conclusão)

|   |
|---|
| As TDIC como estratégia de mudança  |
| A formação inicial não abarca as necessidades atuais dos licenciandos                                   |
| TDIC sob um olhar crítico   |
| Apresentação da Geografia Nova (Milton Santos) como perspectiva crítica para o uso das TDIC na educação |
| O uso das tecnologias digitais é benéfico aos processos de ensino e aprendizagem                        |

Fonte: Elaboração própria.

Num movimento de buscar ampliar as categorias, de forma que sejam mais abrangentes em termos dos temas abordados, as categorias iniciais, após rigorosa análise, são agrupadas por semelhança de sentido e obtemos as categorias finais, pois

[...] no processo de categorização, podem ser construídos diferentes níveis de categorias. Em alguns casos, as categorias assumem as denominações de iniciais, intermediárias e finais, constituindo, cada um dos grupos, categorias mais abrangentes e em menor número (Moraes, 2003, p. 197).

Silva e Marcelino (2025, p. 153) afirmam que “Em geral, têm-se, pelo menos, as categorias iniciais e as finais [...]” e que “Depois de realizada a categorização inicial e/ou a intermediária, tem que se prosseguir para a categoria final, que é mais ampla, englobando mais elementos”, além de salientarem que se pode chegar a mais de uma categoria final.

A seguir, no Quadro 5, serão apresentadas as categorias iniciais juntamente com as categorias finais que foram geradas ao final de todo o processo de aplicação da Análise Textual Discursiva.

**Quadro 5:** Categorias Iniciais e Categorias Finais

| CATEGORIAS INICIAIS   | CATEGORIAS FINAIS  |
|---|--|
| As barreiras atitudinais como empecilho para o processo de inclusão                                     | O modelo social da deficiência e necessidade de disseminação da perspectiva anticapacitista como estratégia de combate às barreiras. |
| O capacitismo está impregnado na sociedade  |  |
| A deficiência sob a perspectiva anticapacitista   |  |
| A deficiência como estilo de vida   |  |
| A educação em processo de transformação   | A formação inicial e continuada de docentes atrelada ao uso das tecnologias digitais sob o viés crítico                              |
| As TDIC como estratégia de mudança  |  |
| A formação inicial não abarca as necessidades atuais dos licenciandos                                   |  |
| TDIC sob um olhar crítico   |  |
| Apresentação da Geografia Nova (Milton Santos) como perspectiva crítica para o uso das TDIC na educação |  |
| O uso das tecnologias digitais é benéfico aos processos de ensino e aprendizagem                        |  |
| A formação continuada como estratégia de transformação social   |  |

Fonte: Elaboração própria.

Após o estabelecimento das categorias finais prosseguiremos para a escrita do(s) metatexto(s). O metatexto é produzido pela descrição e interpretação dos sentidos e significados que o analista constrói ou elabora a partir do referido *corpus* (Moraes, 2003).

Cada metatexto é produzido a partir de uma categoria final, estas são constituídas verdadeiramente por fragmentos de textos, são eles: i) fragmentos do *corpus* ou as unidades de significado; ii) por unidades teóricas, aquelas extraídas das leituras realizadas na literatura para dar embasamento às unidades de significado; iii) por interpretações e reescritas do pesquisador acerca das unidades de significado e teóricas. Portanto, ao escrever o metatexto o pesquisador estará escrevendo um texto de sua autoria, a partir destes outros textos/fragmentos.

A seguir apresenta-se um esboço de metatextos, uma vez que por questões de espaço o foco deste capítulo foi apresentar os procedimentos da RSzL e da ATD.

**Metatexto 1:** O modelo social da deficiência e necessidade de disseminação da perspectiva anticapacitista como estratégia de combate às barreiras.

Neste metatexto apresenta-se unidades de significado que tratam das barreiras atitudinais como empecilho para o processo de inclusão, do capacitismo que está impregnado na sociedade, e sobre o modelo social da deficiência que visa a emancipação das pessoas com a disseminação da perspectiva anticapacitista.

Ao revisitar a história da Educação Especial no Brasil é possível identificar as diversas conquistas adquiridas ao longo das mudanças documentais e de embasamento legal, contudo ainda existem sinais do modelo médico que é pautado no diagnóstico e na deficiência em detrimento da pessoa. Assim sendo, a inclusão escolar deve estar ligada a um modelo social, o qual aponta “a deficiência enquanto uma categoria analítica sobre os fenômenos estruturais produtores de desigualdades sociais” (Barbosa; Barros, 2020, p. 40), compreende-se que o problema está na sociedade excludente, a qual impõe barreiras objetivando um padrão social.

O modelo social da deficiência representa uma mudança significativa na forma de compreender a deficiência, deslocando o foco das limitações individuais para as barreiras produzidas socialmente. Nessa perspectiva, a deficiência não é entendida apenas como uma característica do corpo da pessoa, mas como resultado das condições sociais, culturais e institucionais que restringem sua participação plena na sociedade. Conforme apontam as pesquisas no campo dos Estudos da Deficiência, a produção dessas barreiras está diretamente associada a estruturas capacitistas que naturalizam determinados padrões corporais e cognitivos como superiores, marginalizando aqueles que fogem desses padrões (Gesser; Block; Mello, 2020). Assim, o enfrentamento dessas desigualdades exige a adoção de uma pos-

tura anticapacitista que questione tais estruturas e promova a transformação das práticas sociais e educacionais.

As unidades de significado identificadas nos trabalhos analisados indicam que as barreiras atitudinais continuam sendo um dos principais entraves para a inclusão de pessoas com deficiência nos diferentes níveis de ensino. Nesse sentido, pesquisas como a de Magalhães (2022) evidenciam que concepções capacitistas ainda orientam práticas institucionais e pedagógicas, reforçando processos de exclusão mesmo em contextos que se apresentam como inclusivos. Tais resultados reforçam a necessidade de ampliar o debate sobre o anticapacitismo no campo educacional, especialmente na formação docente, de modo que professores sejam capazes de reconhecer e problematizar práticas que reproduzem desigualdades.

A partir dessas considerações, entende-se que a difusão da perspectiva anticapacitista no campo educacional se configura como um caminho essencial para enfrentar as barreiras que, historicamente, têm restringido a participação das pessoas com deficiência. Ao deslocar a compreensão da deficiência do âmbito individual para as estruturas sociais que produzem e mantêm processos de exclusão, o modelo social possibilita ampliar o entendimento acerca das desigualdades presentes nos contextos educacionais. Nesse sentido, torna-se fundamental que a formação de professores incorpore discussões relacionadas ao capacitismo e à acessibilidade, de modo a favorecer o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais críticas, inclusivas e comprometidas com a promoção da justiça social.

**Metatexto 2:** A formação inicial e continuada de docentes atrelada ao uso das tecnologias digitais sob o viés crítico.

Neste metatexto apresenta-se unidades de significado que tratam a necessidade da formação inicial e continuada de docentes estar atrelada ao uso das tecnologias digitais de forma crítica e acessível para fomentar a apropriação pedagógica dos professores nesta temática.

O uso das tecnologias digitais na educação de forma acessível faz parte de uma demanda urgente que necessita de um olhar pedagógico dotado

de criticidade. É um tema indispensável para a formação docente inicial e continuada com a finalidade de suprir a carência de conhecimentos nesta área do saber “[...] para que as transformações necessárias na educação ocorram com base no conhecimento, preparação e reflexão a respeito dessas tecnologias presentes em toda a sociedade e que chegam à escola” (Niz, 2017, p. 25).

Nesse contexto, torna-se fundamental ampliar a compreensão de acessibilidade para além das dimensões físicas, incorporando também as condições de acesso e uso das tecnologias digitais. No âmbito educacional, a presença crescente de recursos tecnológicos nos processos de ensino e aprendizagem exige que sejam consideradas as diferentes necessidades dos estudantes, de modo a garantir que todos possam participar das atividades pedagógicas em condições de equidade. Assim, pensar a acessibilidade digital implica refletir sobre como os recursos tecnológicos são desenvolvidos, disponibilizados e utilizados nos ambientes educativos, assegurando que não se tornem novos fatores de exclusão.

A legislação brasileira também reconhece a existência de obstáculos relacionados ao uso das tecnologias e à circulação de informações. De acordo com a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Brasil, 2015), as barreiras tecnológicas são definidas como aquelas que dificultam ou impedem o acesso das pessoas com deficiência às tecnologias, enquanto as barreiras nas comunicações e na informação correspondem a qualquer entrave que limite ou impossibilite a expressão e o recebimento de mensagens por meio de sistemas de comunicação e de tecnologia da informação.

Dessa forma, garantir a acessibilidade digital nos contextos educacionais constitui um passo essencial para a efetivação do direito à inclusão, exigindo que professores e instituições educacionais desenvolvam práticas pedagógicas que considerem essas dimensões no uso das tecnologias digitais.

## Conclusão

Pode-se considerar que ambos os temas propostos nas *strings* de busca (anticapacitismo e tecnologias digitais) precisam de mais evidência na academia, bem como se faz necessário investir na propagação de tais co-

nhecimentos. Os resultados apresentados nos trabalhos confirmaram que a união dessas duas demandas numa mesma pesquisa é de extrema relevância para a educação e conseqüentemente para a sociedade.

Retomando a questão geral desta RSzL (Como as tecnologias digitais numa perspectiva anticapacitista podem contribuir na formação de professores de geografia?), verificou-se a ausência de acessibilidade nos trabalhos relacionados às tecnologias digitais, o que não auxiliou na resposta da questão proposta, entretanto, reverbera a dimensão da escassez de pesquisas sobre esse tema.

Diante desse contexto, é possível afirmar que a Revisão Sistematizada da Literatura aliada à uma análise textual como a ATD pode contribuir para o desenvolvimento de pesquisas mais críticas e autorais, que superem a mera descrição.

## Referências

ABBOUD, Gabriel Martins Alves. **Concepções de professores de geografia sobre educação e tecnologia: aderência ao discurso hegemônico?** 2020. 76f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estácio de Sá, Rio de Janeiro, 2020.

ANDRADE, Belisa Rabelo Dourado de. **O potencial didático-pedagógico das tecnologias digitais de informação e comunicação e a formação de professores de geografia para o seu efetivo uso na educação básica: percepções de licenciandos.** 2019. 105f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2019.

BARBOSA, Livia; BARROS, Ana Paula do Nascimento. Os estudos sobre deficiência informando a política pública: a experiência da Universidade de Brasília na construção do Modelo Único de Avaliação da Deficiência. In: GESSER, Marivete; BÖCK, Geisa Letícia Kempfer; LOPES, Paula Helena (org). **Estudos da deficiência: anticapacitismo e emancipação social.** Curitiba: Editora CRV, 2020, p. 37-54.

BRAGA, Maudeth Py. **Entre apagamentos e afirmações: a deficiência como luta.** 2021. 92 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2021.

BRASIL. **Lei n. 13.146, de 6 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão das Pessoas com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Diário Oficial da União, 6 jul. 2015. Disponível em: [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). Acesso em: 25 jul. 2025.

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

BRASIL. **Lei n. 14.533, de 11 de janeiro de 2023.** Institui a Política Nacional de Educação Digital e altera as Leis n.ºs 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), 9.448, de 14 de março de 1997, 10.260, de 12 de julho de 2001, e 10.753, de 30 de outubro de 2003. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 11 jan. 2023. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2023-2026/2023/Lei/L14533.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2023-2026/2023/Lei/L14533.htm). Acesso em: 12 jun. 2025.

COMITÊ GESTOR DA INTERNET NO BRASIL (CGI.br). **Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nas escolas brasileiras:** TIC Educação 2022. São Paulo: CGI.br, 2023. Disponível em: [https://www.cetic.br/media/docs/publicacoes/2/20231122132216/tic\\_educacao\\_2022\\_livro\\_completo.pdf](https://www.cetic.br/media/docs/publicacoes/2/20231122132216/tic_educacao_2022_livro_completo.pdf). Acesso em: 20 abr. 2025.

CODINA, Lluís. **Revisiones bibliográficas sistematizadas:** procedimientos gemelares y framework para Ciencias Humanas y Sociales. Barcelona, Espanha: Máster Universitario en Comunicación; Departamento de Comunicación; Universitat Pompeu Fabra, 2018. Disponível em: <https://repositori.upf.edu/server/api/core/bitstreams/daea7a9e-3a99-4fd5-8996-e-c1aac3c13e4/content>. Acesso em: 17 jan. 2024.

GESSER, Marivete; BLOCK, Pamela; MELLO, Anahí Guedes de. Estudos da deficiência: interseccionalidade, anticapacitismo e emancipação social. *In:* GESSER, Marivete; BÖCK, Geisa Letícia Kempfer; LOPES, Paula Helena (org). **Estudos da deficiência:** anticapacitismo e emancipação social. Curitiba: Editora CRV, 2020. p. 17-35.

LIMA; Eloisa Barcellos de; FERREIRA, Simone de Mamann; LOPES, Paula Helena. Influências da eugenia na legislação educacional brasileira: as produções capacitistas na educação especial. *In:* GESSER, Marivete; BÖCK, Geisa Letícia Kempfer; LOPES, Paula Helena (org). **Estudos da deficiência:** anticapacitismo e emancipação social. Curitiba: Editora CRV, 2020. p. 165-188.

MAGALHAES, Tamara França de Almeida. **A luta anticapacitista na universidade:** revendo conceitos de deficiência. 2022. 244f. Tese (Doutorado em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2022.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise Textual Discursiva.** 3. ed. rev. e ampl. Juiz: Unijuí, 2016.

MORAES, R. Uma Tempestade de Luz: a Compreensão Possibilitada pela Análise Textual Discursiva. **Ciência & Educação**, [S. l.], v. 9, n. 2, p. 191-211, 2003.

NIZ, Claudia Amorim Francez. **A formação continuada do professor e o uso das tecnologias em sala de aula:** tensões, reflexões e novas perspectivas. 2017. 169f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras) – Universidade Estadual Paulista, Araraquara. 2017.

SILVA, Graziani Mondoni. **Uso de tecnologias digitais no ensino de geografia escolar:** potencialidades e limitações. 2017. 182f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação em Ciências e Matemática) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo, Vila Velha, 2017.

SILVA, Arthur Rezende da; MARCELINO, Valéria de Souza. Análise textual discursiva de documentos: um percurso para novas compreensões. **Vestigare** – Revista de Pesquisa em Educação, Ciências e Tecnologias, Palotina, n. 1, p. 143-159, jan./jun. 2025. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/vestigare/article/view/98026/75046>. Acesso em: 01 ago. 2025.

# 9. Arco-íris do olhar: fotografia na sala de aula

Renata Barbosa Del Ducca<sup>1</sup>

Ana Lúcia Monteiro Ramalho Poltronieri Martins<sup>2</sup>

DOI: 10.52695/978-65-5456-171-6.9

## Considerações iniciais

A crescente centralidade das imagens na sociedade contemporânea tem transformado significativamente as formas de percepção, comunicação e produção de conhecimento. Conforme aponta Barthes (2022), vivemos em uma cultura marcada pelo consumo de imagens, enquanto Sontag (2004) problematiza os efeitos desse processo na relação entre imagem e realidade. Nesse contexto, a fotografia deixa de ser apenas registro e passa a atuar como linguagem e mediadora de sentidos.

No campo educacional, essa discussão torna-se ainda mais relevante. Kulcsár (2024) destaca a importância da alfabetização visual como competência essencial, defendendo o uso da fotografia como instrumento crítico e formativo. Assim, compreender e trabalhar com imagens em sala de aula implica ampliar as possibilidades de leitura e interpretação do mundo, incorporando dimensões sensíveis, culturais e sociais ao processo de ensino-aprendizagem.

---

1. Mestranda no Mestrado Profissional em Ensino e suas Tecnologias no IFFluminense *campus* Campos Centro. Pós-graduada em Língua Portuguesa, Compreensão e Produção de Textos. Licenciada em Letras e Teatro. Professora da rede municipal de Conceição de Macabu/RJ.

2. Doutora em Letras (UERJ). Professora efetiva do IFFluminense *campus* Campos Centro, onde atua no curso de Licenciatura em Letras e no Mestrado Profissional em Ensino e suas Tecnologias.

Diante disso, este estudo tem como objetivo discutir as contribuições da fotografia para o ensino, articulando as perspectivas de Sontag (2004), Kulcsár (2024) e Barthes (2022). A partir desse diálogo teórico, busca-se refletir sobre o potencial da fotografia na construção de práticas pedagógicas mais críticas, criativas e sensíveis à diversidade.

## A fotografia na perspectiva de Susan Sontag

O livro *Sobre a Fotografia*, de Susan Sontag, teve sua primeira edição em 1977 e, passados mais de quarenta anos, é possível mensurar a evolução do uso da fotografia, visto que cada vez mais pessoas fotografam, postam imagens em redes sociais obtidas de seus dispositivos móveis de forma instantânea, reforçando ainda mais a ideia da autora que “a imagem é também um objeto, leve, de produção barata, fácil de transportar, de acumular, de armazenar” (Sontag, 2004, p.14), bem como uma maneira “prática e rápida de tomar notas” (*Ibid.*, p.16). Naquela época, a autora já questionava o vício sobre o consumismo estético da confirmação da realidade por meio da fotografia e de como as sociedades industriais colocam seus cidadãos na dependência por imagens. E podemos perceber à nossa volta que, com a democratização dos aparelhos móveis digitais, esse anseio é ainda mais presente na realidade em que vivemos.

Logo no primeiro capítulo de seu livro, intitulado *Na Caverna de Platão*, Sontag (2004) levanta a reflexão sobre o fato de a humanidade se contentar com meras imagens da verdade e, assim, a pensadora utiliza da metáfora presente na caverna de Platão, em que os prisioneiros entendiam que o mundo era apenas as sombras projetadas na parede, para refletir se a humanidade ainda se satisfaz com recortes de realidade presentes nas fotografias, uma vez que as imagens projetam um mundo filtrado, parcial e interpretado, assim como as sombras da caverna. Segundo a autora, existe um arsenal de imagens em nossa vida desde que a fotografia foi criada em 1839; entretanto, a busca incessante pelo olhar fotográfico transforma nossas condições de aprisionamento na caverna, porque

[...]. Ao nos ensinar um novo código visual, as fotos modificam e ampliam nossas ideias sobre o que vale a pena olhar e sobre o que temos o direito de observar. Consi-

tuem uma gramática e, mais importante ainda, uma ética do ver. Por fim, o resultado mais extraordinário da atividade fotográfica é nos dar a sensação de que podemos reter o mundo inteiro em nossa cabeça – como uma antologia de imagens (Sontag, 2004, p. 14).

A fotografia é, portanto, uma forma como vemos, compreendemos e interagimos com o mundo e é capaz de criar uma nova maneira de perceber o mundo. Antes da invenção das câmeras, toda representação era restrita a outras formas de arte — como a pintura ou escultura — e apenas temas grandiosos ou artísticos eram considerados dignos de atenção. Com o advento da invenção da fotografia, qualquer coisa passou a se tornar objeto da atenção, desde grandes eventos até situações corriqueiras e banais, trazendo uma nova forma de definição ao que se considera “interessante” ou “significativo” no mundo visual. Desse modo, a fotografia não será apenas um documento, mas um registro da realidade, um molde da percepção que temos ao destacar aspectos da realidade, fazendo com que o que é selecionado para ser fotografado ganhe importância, legitimidade e valor. A fotografia pode acessar fronteiras daquilo que, a princípio, poderia ser invisível ou inacessível, dando-nos acesso a mundos com conflitos distantes, intimidade de estranhos, possibilitando um empoderamento visual por meio de uma linguagem própria, utilizando-se do enquadramento, foco, luz e sombra para direcionar o olhar do espectador e transmitir mensagens específicas.

De acordo com Sontag, a fotografia só passou a ser considerada arte após sua industrialização, mas, como toda forma de arte de massa, a fotografia não é praticada artisticamente, mas sim como “um rito social, uma proteção contra a ansiedade e um instrumento de poder” (Sontag, 2004, p. 2). Através das imagens fotografadas, famílias criam narrativas visuais, possibilitando testemunhos de suas histórias, dando às pessoas uma sensação de posse imaginária do passado. Além de oportunizar a narrativa familiar através das imagens por meio da fotografia, as pessoas passam a converter momentos de viagem em lembranças, fazendo da experiência de viajar uma estratégia de acumular fotos, como forma de comprovar a vivência, as alegrias e os roteiros visitados.

Um outro aspecto trazido por Sontag (2004), ainda no primeiro capítulo de seu livro, é sobre a elegia fotográfica, ou seja, sobre seu teor melancólico e triste, no qual a temática feia e grotesca se torna comovente pelo olhar do fotógrafo, que acaba estimulando a compaixão por aquilo que é capturado na imagem, podendo trazer, inclusive, a lembrança da mortalidade das coisas e pessoas. Ao mesmo tempo que pode estimular sonhos, trazendo “uma pseudopresença tanto quanto uma prova de ausência” (Sontag, 2004, p.5), pode também estimular o desejo, trazer notícias, despertar a consciência e, sobretudo, chocar ao trazer algo novo.

Sontag comprova como a fotografia não é apenas um meio de registro, mas uma força transformadora da maneira como experimentamos o mundo, fazendo com que nossa visão seja ampliada e transformada, aumentando nossa visão de memória e nos fazendo refletir sobre a experiência capturada, apreendendo um momento efêmero da realidade.

Por meio da fotografia encontramos uma forma de congelar o tempo, na tentativa de apreender aquilo que possa ser transitório e fugaz e, a partir deste pequeno recorte de realidade, ampliar nossa visão e memória para um potencial criador de expandir cenas estáticas em narrativas. Sontag (2004) fala como a fotografia simboliza tanto o poder quanto as limitações da visão moderna e de como não apenas registra o mundo, mas também transforma a maneira como interagimos com ele, alimentando nossa consciência ao mesmo tempo em que molda nossas memórias e interpretações.

*Na Caverna de Platão* — título dado ao primeiro ensaio e que dá origem à obra *Sobre a Fotografia* — Sontag nos apresenta a dualidade da foto ser a comprovação da realidade ao mesmo tempo em que, assim como na caverna de Platão, é apenas uma mera representação que não condiz a verdade, uma vez que o fotógrafo dispõe de recursos da própria linguagem como luz, foco, ângulo e até mesmo ao preferir uma foto à outra, escolhendo o que mostrar, direciona a uma narrativa, manipulando e conduzindo interpretações diferentes para a realidade.

O livro *Sobre a Fotografia*, de Susan Sontag (2004) é composto por seis ensaios e mesmo tendo sido publicado pela primeira vez nos anos 70, época em que não havia a democratização do acesso à fotografia, debate te-

mas relevantes na atualidade e discute em seu último ensaio — intitulado *O Mundo-Imagem* — a relação entre imagens e realidade ao longo da história. Segundo a pensadora estadunidense, a sociedade se torna moderna quando passa a produzir e consumir imagens, alertando-nos para a constante dependência das imagens para a compreensão do mundo ao mesmo tempo que problematiza que as imagens são capazes de usurpar a realidade, pois, ao longo do desenvolvimento tecnológico, a fotografia adquiriu diferentes usos, destaca Sontag (2004), como em previsão meteorológica, em diagnósticos médicos, na geologia e na microbiologia, sendo capaz de minimizar distâncias entre pessoas, o fotógrafo e o seu tema. E se ainda a época, “a possibilidade de um mundo-imagem estar tomando o lugar do mundo real continua a fazer eco” (Sontag, 2004, p. 56), é possível mensurar as possibilidades da experiência fotográfica no mundo das redes sociais e *smartphones*, em que o mundo-imagem toma novas proporções.

Sontag (2004) traz também a discussão acerca da mudança de perspectiva sobre as imagens. No passado, acreditava-se que imagens — tanto de desenhos ou esculturas — tinham propriedades mágicas ou místicas, capazes de capturar a essência das coisas que representavam e afirma que, em países não industrializados, pessoas ainda ficam apreensivas ao serem fotografadas, enquanto em países desenvolvidos e industrializados as pessoas procuram ser fotografadas. Embora esta perspectiva possa ter mudado com o avanço da tecnologia depois de mais de quarenta anos desde a primeira publicação do livro *Sobre a Fotografia*, é inegável que o consumo de imagens na sociedade capitalista tem crescido cada vez mais:

Uma sociedade capitalista requer uma cultura com base em imagens. Precisa fornecer grande quantidade de entretenimento a fim de estimular o consumo e anestesiar as feridas de classe, de raça e de sexo. E precisa reunir uma quantidade ilimitada de informações para melhor explorar as reservas naturais, aumentar a produtividade, manter a ordem, fazer a guerra, dar emprego a burocratas. As faculdades geminadas da câmera, subjetivizar a realidade e objetificá-la, servem idealmente a essas necessidades e as reforçam. As câmeras definem a realidade de duas maneiras essenciais para o funcionamento de uma sociedade industrial avançada: como um espetáculo (para as massas) e como um objeto de vigilância (para os governantes). A produção

de imagens também supre uma ideologia dominante. A mudança social é substituída por uma mudança em imagens. A liberdade de consumir uma pluralidade de imagens e de bens é equiparada à liberdade em si. O estreitamento da livre escolha política para libertar o consumo econômico requer a produção e o consumo ilimitados de imagens (Sontag, 2004, p. 63).

A autora então reflete sobre como a fotografia afeta nossa relação com a realidade e com as imagens que consumimos, pois quanto mais usamos, mais sentimos a necessidade de criar e consumir imagens, como um ciclo interminável, já que as possibilidades de fotografar são infinitas e nossa ânsia por capturar o momento nunca se satisfaz, fazendo, inclusive com que haja um esvaziamento da realidade. Embora a fotografia tente preservar a realidade, ela também contribui para esvaziá-la, na tentativa de fixar momentos que são naturalmente passageiros, reforçando a ideia de que tudo é transitório e efêmero. O uso da fotografia como recurso para a escrita em sala de aula pretende captar o efêmero, transformando-o, ampliando-o e criando novas possibilidades e concepções de narrativas, não com o intuito de tornar o mundo real como algo secundário, mas como possibilidade de ampliá-lo e modificá-lo.

Sontag (2004) nos alerta para a dualidade das câmeras, que podem ser vistas como remédio e veneno ao mesmo tempo. Se por um lado, elas nos ajudam a capturar e preservar a realidade; por outro, fazem com que o mundo real perca o valor, porque damos mais atenção às imagens do que as coisas em si e propõe a necessidade de um equilíbrio entre o mundo real e o mundo das imagens, com intuito de buscar uma relação mais saudável entre o mundo em que vivemos e o mundo das representações.

## **A fotografia na sala de aula sob a perspectiva de João Kulcsár Júnior**

João Kulcsár é professor e pesquisador da fotografia, mestre em Artes pela University Of Kent at Canterbury e foi professor visitante na Universidade Harvard, com experiência na área de educação e fotografia, atuando principalmente nos seguintes temas: alfabetização visual, imigração, fotografia brasileira, pessoas com deficiências visuais, acessibilidade, jovens e

crianças. Tem trabalhado como curador de exposições fotográficas no Brasil e exterior e é o responsável pelo curso auto formativo: *Percurso nas artes para professores: a fotografia na sala de aula*, cujas aulas estão disponibilizadas pela Fundação Itaú e podem ser acessadas de maneira virtual, com o objetivo de capacitar professores para a utilização da fotografia como apoio em sala de aula, propondo possibilidades de aplicação dessa arte de diferentes formas e relacionando-a com matérias do currículo escolar.<sup>3</sup>

Em suas aulas, o professor Kulcsár (2024) narra sobre a história da fotografia, começando a linha do tempo da evolução fotográfica, pela discussão da importância do uso de imagens na narração de histórias, as possibilidades de representação e sobre como é essencial desenvolver um olhar crítico, em que professores, de diferentes áreas estejam comprometidos com o processo da alfabetização visual. Segundo ele, o acesso às imagens fotográficas nunca foi tão fácil e democrático como na atualidade; entretanto, existe uma quantidade enorme de informações mediadas pelas imagens no celular e é por isso que a fotografia deve ser trabalhada na sala de aula como um instrumento crítico, com possibilidade da abertura de espaços para a autoria, coletividade, integração e até mesmo para a mudança da realidade.

Kulcsár (2024) nos lembra que a humanidade, antes mesmo do desenvolvimento da linguagem escrita, utilizava-se da imagem no formato das pinturas, para contar histórias, como método de sobrevivência, para rituais, de modo que as pinturas rupestres são utilizadas por arqueólogos e historiadores para contar a trajetória humana, ajudando a compreender as construções sociais em diferentes territórios do planeta. Desta forma, ele entende que faz parte da natureza humana a representação e o desejo de transmissão de imagens. E o surgimento das artes e da fotografia corroboram com tal argumentação.

Diante de toda essa evolução, destacamos da linha do tempo da fotografia, elaborada no material didático do curso do professor Kulcsár (2024) três grandes momentos do desenvolvimento da fotografia que reverberam

---

3. O curso e seus respectivos materiais, utilizados como referência para este trabalho, são do ano de 2024. Curso disponível no site: <https://fundacaoitau.org.br/escola/autoformativos/percurso-nas-artes-para-professores-fotografia-na-sala-de-aula>. Acesso em: 06 dez. 2024.

nos dias de hoje que são i) a criação do *photoshop*, em 1990; ii) o surgimento do primeiro aparelho celular com câmera no ano 2000; e iii) o começo da rede social Instagram em 2010, em que fotos são tiradas e postadas instantaneamente, podendo ser visualizadas em tempo real em todo o mundo.

Um outro ponto importante, levantado por Kulcsár (2024), refere-se à importância da alfabetização visual, definida como:

**A alfabetização visual é um conjunto de competências que um ser humano desenvolve ao interagir visualmente e sensorialmente com o mundo** à sua volta. Ao desenvolver essas competências, a **pessoa é capaz de discriminar e interpretar ações, objetos e símbolos de origem natural ou cultural** que encontra em seu ambiente. Através do uso criativo, baseado na experiência individual de cada ser, ela é capaz de se comunicar com os outros. Sendo também capaz de compreender e desfrutar das obras-primas da comunicação visual.

A aceleração pelo **interesse da alfabetização visual não veio só pela fotografia por si, mas pelos estudos publicados na época sobre a quantidade de tempo que as crianças norte-americanas gastavam assistindo à televisão**. Se as crianças estavam recebendo mais e mais informações pela televisão, a necessidade seria compreender este meio visual (Kulcsár, 2024, não paginado, grifos nossos).

Para Kulcsár (2024), todas as pessoas têm um grau de alfabetização visual, à medida em que são capazes de olhar e descrever minimamente o que a imagem contém, mas alerta sobre a importância de aumentar o grau desta alfabetização, através da ampliação de repertórios, reflexão crítica e propõe que, na sala de aula, professores trabalhem com a descrição e interpretação da imagem, seguido da sua contextualização e, por fim, que façam uma reavaliação. Para descrever e interpretar imagens, Kulcsár (2024) explica em uma videoaula que os professores podem iniciar fazendo perguntas simples como “O que é visto?”, “Quais objetos presentes?”, “Há pessoas?”, “O que está acontecendo?” E, após essas questões, partir para uma análise subjetiva dos acontecimentos. E só depois disso, contextualizar a imagem, com dados do autor, local, época, elementos técnicos da fotografia, movimento estético.

Em um diálogo com o educador Paulo Freire, João Kulcsár (2024) nos leva a questionar sobre o ensino, que não se trata apenas da mera transferência de conhecimentos, e sim da criação de possibilidades da construção do conhecimento. E, como consumidores e produtores de imagens, é essencial que as utilizemos como ferramenta para a construção de uma sociedade democrática e justa, já que a sala de aula é um espaço de autoria, vozes, coletividade e crítica.

Ao optarmos pela utilização do recurso da fotografia enquanto recurso tecnológico para a criação de escrita dramatúrgica na presente pesquisa de mestrado, temos como escolha do público-alvo alunos das Licenciaturas em Letras e Teatro, pois entendemos a importância do debate sobre a alfabetização visual dentro da sala de aula e a imagem como uma possibilidade multidisciplinar. Ao propormos dois cursos de licenciatura como piloto da experimentação da presente proposta, visamos a um debate multidisciplinar com intuito de estabelecer relações no âmbito da educação visual, trazendo a imagem como uma grande aliada aos processos de ensino e de aprendizagem, de forma a desenvolver nos alunos habilidades de interpretação e visão crítica em um mundo rodeado de imagens.

O professor Kulcsár (2024) discorre sobre a importância de fomentar a leitura de imagem em sala de aula, entendendo, principalmente, que cada fotografia se trata não apenas da reprodução da realidade, mas sim de um ponto de vista, de uma forma de expressão, das inquietações daquele que produz a imagem. E, quando levamos os *smartphones*, para a sala de aula, enquanto recurso fotográfico, queremos não só uma leitura crítica de imagens que temos às mãos, mas também a ideia da criação ao abrirmos as possibilidades de o aluno capturar os elementos imagéticos e produzirem narrativas a partir de tais imagens.

## **A fotografia, de acordo com a semiologia de Roland Barthes**

Roland Barthes, que viveu entre os anos de 1915 e 1980, foi linguista, semiólogo, crítico literário, filósofo e é considerado um dos principais representantes do pós-estruturalismo francês. Dentre suas obras, destacamos para a presente pesquisa *A Câmara Clara – Notas Sobre a Fotografia* (2022)

que teve sua primeira publicação em 1980 e aborda questões sobre a existência e a subjetividade da fotografia, trazendo à reflexão sobre como ela impacta a memória, a emoção e a percepção do tempo.

Dividido em dois capítulos, o livro *A Câmara Clara – Notas Sobre a Fotografia* traz 48 seções. Na primeira parte do livro, Barthes (2022) faz um estudo sobre a fotografia em seus aspectos químicos, físicos e filosóficos, e, na segunda parte, uma reflexão mais pessoal, em que discute a morte e a fotografia. O professor, doutor em Letras, Muniz Sodré, escritor do prefácio da edição brasileira (2022), diferencia o trabalho de Roland Barthes e de Susan Sontag. Sodré (2022) define o francês Barthes como pensador, diferente de Sontag, que se identificava como romancista e filósofa, se concentrando numa história social da visão.

Roland Barthes (2022) inicia seu livro na tentativa de definir a essência da fotografia: “[...] eu não estava certo de que a Fotografia existisse, de que ela dispusesse de um ‘gênio’ próprio” (Barthes, 2022, p. 15). E, como primeiro passo para a classificação, dividida em empíricas, retóricas e estéticas, ele conclui a fotografia como inclassificável, já que reproduz ao infinito aquilo que ocorreu apenas uma vez, e jamais terá sua existência repetida.

Segundo Barthes (2022) a fotografia tem uma relação com a realidade ao certificar que algo tenha existido, diferentemente de outras modalidades artísticas, que amplia o significado de algo, a fotografia é apenas uma repetição desnecessária e, por isso, é inclassificável. Para o autor, os livros que estudam a fotografia também apresentam a mesma dificuldade, pois se classificam em livros técnicos, históricos ou sociológicos, não havendo uma classificação para a fotografia, como podemos comprovar na citação abaixo:

Eu constatava com desagrado que nenhum me falava com justeza das fotos que me interessam, as que me dão prazer ou emoção. Que tinha eu a ver com as regras de composição da paisagem fotográfica, ou no outro extremo, com a Fotografia com rito familiar? A cada vez que lia algo sobre a Fotografia com rito familiar? A cada vez que lia algo sobre a Fotografia, eu pensava em tal foto amada, e isso me deixava furioso. Pois eu só via o referente, o objeto desejado, o corpo prezado; mas

uma voz importuna (a voz da ciência) então me dizia em tom severo: “Volte à Fotografia. O que você vê aí e o que o faz sofrer inclui-se na categoria ‘Fotografias de amadores’, que foi tratada por uma equipe de sociólogos: nada mais que o traço de um protocolo social de integração, destinado a salvar do naufrágio a Família etc.” Todavia, eu persistia; outra voz, a mais forte, levava-me a negar o comentário sociológico; diante de certas fotos eu me desejava selvagem, sem cultura. Assim eu prosseguia, tanto sem ousar reduzir as fotos inumeráveis do mundo, quanto sem estender algumas das minhas a toda Fotografia: em suma, eu me encontrava no impasse e, se me cabe dizer, ‘cientificamente’ sozinho e desarmado (Barthes, 2022, p. 18).

E diante de tal dilema, Barthes (2022) conclui que esse impasse o fez escrever sobre a fotografia abordando duas linguagens: a crítica e a expressiva. E dentro da abordagem da linguagem crítica, o autor aborda diferentes discursos como os da sociologia, da semiologia e da psicanálise. Entre a subjetividade e a ciência, Barthes (2022) se propõe a tornar-se mediador da fotografia e passa a questionar: “O que meu corpo sabe da Fotografia?” (Barthes, 2022, p. 19), e a partir dessa reflexão observa as três práticas: o *Operator*; o *Spectator*; e o *Spectrum* da fotografia.

Barthes (2022) define o *Operator* como o Fotógrafo, aquele responsável por capturar a imagem, que limita e enquadra aquilo que pretende colocar em perspectiva, ou seja, fotografar. Enquanto o *Spectator* somos nós, os consumidores, espectadores; já o *Spectrum* refere-se ao alvo a ser fotografado, o “espetáculo”.

A fotografia acontece através de dois processos técnicos, sendo um de ordem química, que depende da ação da luz e outro de ordem física, que se refere à formação da imagem pelo dispositivo óptico e, de acordo com Barthes (2022) sua experiência se limitava apenas a dois tipos de experiência: “a do sujeito olhado e a do sujeito que olha” (Barthes, 2022, p. 19) e, portanto, o faz capaz de discorrer sobre o como seu corpo muda ao saber que é fotografado.

Outro aspecto levantado por Barthes (2022) é sobre a não existência da neutralidade do corpo que posa para a Fotografia. Nosso corpo não é neu-

tro ao saber que será fotografado e, segundo o autor, “Essa transformação é ativa: sinto que a Fotografia cria meu corpo ou modifica, a seu bel-prazer [...]” (Barthes, 2022, p. 20).

Dois outros importantes conceitos são levantados em *A Câmara Clara – Nota sobre a Fotografia* por Roland Barthes (2022): *Studium* e *Punctum* que são os pilares teóricos de sua obra. *Studium* refere-se ao interesse geral que uma obra fotográfica pode suscitar, envolvendo um engajamento cultural, histórico ou sociológico com a imagem. O *Studium* é compartilhado, racional, analisável, mas não profundamente pessoal, enquanto o termo *Punctum* é subjetivo e emocional, aquele ponto, flecha, que pica, que abre um buraco, que atravessa o espectador e foge à lógica, provocando uma reação imediata, de uma maneira única e pessoal.

Na segunda parte de seu livro, Roland Barthes (2022) mergulha numa reflexão mais pessoal e saudosista sobre a fotografia, conectando-a às memórias de sua falecida mãe. E descreve como a imagem é capaz de capturar um momento único no tempo e como este momento está perdido para sempre. Para o autor, cada fotografia é uma lembrança da passagem do tempo e da finitude humana.

Através da fotografia, Barthes (2022) remonta a história: “A história é histórica: ela só se constitui se a olharmos – e para olhá-la é preciso estar excluído dela” (Barthes, 2022, p 61).

Diante das fotos de pessoas que morreram, principalmente da foto de sua mãe, Barthes (2022) questiona a veracidade da fotografia, ao se debater meio a fotos que são parcialmente verdadeiras e totalmente falsas, já que funciona como um certificado de presença e confronta com a realidade de que o momento capturado não poderá ser revivido e afirma que a fotografia lhe dava “um sentimento tão seguro quanto a lembrança” (Barthes, 2022, p. 64)

O autor encontra a essência de sua mãe na Fotografia de Inverno, uma foto tirada quando ela era criança e conclui que tal essência reside na capacidade de capturar a presença do passado e encapsular a memória e explica como a fotografia pode existir para alguém e não constituir em nada para outros:

Não posso mostrar a Foto Do Jardim de Inverno. Ela existe apenas para mim. Para vocês, não seria nada além de uma foto indiferente, uma das mil manifestações do “qualquer”; ela não pode em nada constituir o objeto visível de uma ciência; não pode fundar uma objetividade, no sentido positivo do termo; quando muito interessaria ao *studium* de vocês: época, roupas, fotogenia, mas nela, para vocês, não há nenhuma ferida (Barthes, 2022, p. 67).

Barthes (2022) distingue a fotografia de outras formas de arte, já que a pintura e literatura são dependentes da criatividade do artista, enquanto a fotografia depende da realidade, considerando-a mais um testemunho do que arte de criação. *A Câmara Clara* é uma obra seminal que influenciou a crítica fotográfica e a teoria cultural. Ao combinar teoria com experiência pessoal, Barthes oferece uma abordagem única para entender a fotografia como um meio que transcende o visual, atingindo o emocional e o existencial.

Ao combinar teoria com experiência, Barthes (2022) oferece uma abordagem para entendermos a fotografia como um meio que transcende o visual, atingindo o emocional e o existencial, e partindo desta abordagem é que pretendemos conectar a experiência dos alunos participantes aliados a estas formas de fazer artístico, em que a fotografia se tornará aliada da construção das narrativas.

## Considerações finais

As reflexões apresentadas evidenciam que a fotografia, na contemporaneidade, configura-se como uma linguagem potente no contexto educacional, especialmente diante da facilidade de acesso aos dispositivos digitais e da ampla circulação de imagens. Nesse cenário, seu uso em sala de aula não apenas amplia possibilidades pedagógicas, mas também favorece práticas mais participativas e conectadas à realidade dos estudantes.

A proposta de articulação entre fotografia e produção de narrativas demonstra-se significativa ao promover processos criativos que envolvem tanto a experiência quanto o distanciamento crítico. Ao registrar e reinter-

pretar as imagens produzidas, os participantes constroem narrativas, exercitando a autoria e a reflexão sobre suas próprias vivências.

Além disso, essa prática contribui para o desenvolvimento da alfabetização visual, conforme proposto por Kulcsár (2024), ao mesmo tempo em que dialoga com as dimensões subjetivas da imagem discutidas por Barthes (2022) e com as problematizações de Sontag (2004). Ao valorizar múltiplos olhares e formas de expressão, a fotografia também se mostra um recurso relevante para o trabalho com a diversidade no ambiente educativo.

Assim, conclui-se que a inserção da fotografia em práticas pedagógicas pode contribuir para uma educação mais crítica, sensível e inclusiva, ao possibilitar que os estudantes não apenas consumam imagens, mas também produzam sentidos e narrativas a partir delas.

## Referências

BARTHES, Roland. **A Câmara Clara** - nota sobre fotografia. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2022.

SONTAG, Susan. **Sobre a fotografia**: ensaios. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

# 10. A educação ambiental na formação inicial docente: o curso de Licenciatura em Geografia do Instituto Federal Fluminense

Willian Vasconcellos Ribeiro<sup>1</sup>

Ingrid Ribeiro da Gama Rangel<sup>2</sup>

Philippe Braga André<sup>3</sup>

DOI: 10.52695/978-65-5456-171-6.10

## Introdução

Inúmeros são os desafios resultantes de séculos de dominação da natureza, estabelecidos por técnicas cada vez mais aperfeiçoadas para obtenção de matéria-prima e transformação de paisagens. Como consequências, temos diversos impactos socioambientais. Nesse sentido, muitas são as frentes de atuação possíveis que podem ser desenvolvidas em prol da contenção da crise ambiental, dentre elas, a Educação Ambiental (EA).

Sato (2009) aponta que a EA deve ser compreendida de forma indissociável e interdependente em suas dimensões naturais e culturais, levan-

---

1. Mestrando em Ensino e suas Tecnologias no Instituto Federal Fluminense (IFF). Licenciado em Geografia (IFF) e Pós-graduado em Educação Especial e Inovação Tecnológica (UFRRJ). E-mail: willianvasconcellos07@gmail.com

2. Doutora em Cognição e Linguagem (UENF). Professora Permanente do Mestrado Profissional em Ensino e suas Tecnologias (IFF). Membro do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais e Formação Docente - PÓLIS. E-mail: iribeiro@iff.edu.br

3. Doutor em Geografia (UFES). Professor de Geografia no IFF *Campus* Campos Centro. E-mail: philippe.andre@iff.edu.br

do em conta que os diferentes povos se relacionam e interpretam o conhecimento ambiental com as suas particularidades. Nesse sentido, o que não pode faltar é a criticidade frente à interpretação do mundo. Guimarães (2004, p. 32) defende que “a Educação Ambiental Crítica se propõe a desvelar a realidade, para, inserindo o processo educativo nela, contribuir na transformação da sociedade atual [...]”, tendo em vista o rompimento com uma sociedade individualista e reforçando, assim, o poder da coletividade no processo de compreensão, proteção e superação da crise ambiental. Tais aspectos são fundamentais para a formação de uma sociedade que se entenda parte da natureza.

Portanto, para que a EA seja crítica, acreditamos na formação de educadores orientados por uma práxis emancipatória e transformadora. Não se trata, assim, de criar “receitas” ou caminhos prontos, mas de desenvolver conhecimentos em comunhão, esperança, amorosidade e diálogo (Freire, 2002). A EA Crítica não deve atuar apenas para atenuar a crise, favorecendo a sobrevivência do sistema dominante. Afinal, nesses moldes, ela se revelaria Conservadora (Guimarães, 2004). A busca por uma formação crítica, que almeja transformações, deve passar pelo questionamento do sistema vigente, do modo de produção capitalista e de como ele se coloca diante da dominação da natureza.

Em face disso, julgamos importante analisar a formação inicial docente, mais especificamente, na área de Geografia, buscando traçar a sua conexão com a EA. Assim, este texto tem como objetivo central verificar como a EA é contemplada no Projeto Pedagógico do Curso (PPC) da Licenciatura em Geografia do Instituto Federal Fluminense (IFF). Para isso, foi realizado um levantamento bibliográfico e documental acerca do tema, partindo dos marcos conceituais e dos documentos legais que regem a formação de professores e a EA no Brasil.

O trabalho, além desta introdução e das considerações finais, conta com três seções com informações levantadas por meio de pesquisas bibliográfica e documental. São elas: *A importância da educação ambiental no ensino de Geografia*; *Formação de professores de Geografia para o desenvolvimento da EA*; e *A EA no curso de licenciatura em Geografia do IFF*.

## A importância da Educação Ambiental no ensino de Geografia

O campo educacional possui diversas correntes de pensamento, arcabouços teóricos e práticos. Isso não é diferente com a EA. Desse modo, para que ela não seja tomada por uma perspectiva alienada e superficial, é importante salientar que os caminhos percorridos no desenvolvimento da EA podem variar de acordo com diferentes interesses e orientações político-pedagógicas. Sato (2009), Carvalho (2004) e Guimarães (2004; 2013) defendem o desenvolvimento de uma EA crítica, firmada na coletividade, tendo como princípio a formação política da sociedade, formando uma concepção ampla e aprofundada sobre a relação sociedade-natureza, dotada de sua historicidade.

Guimarães (2013) indica a EA crítica como oposta à conservadora, sendo a segunda pautada por uma visão liberal e individualista que prega que o panorama socioambiental será transformado se os indivíduos tomarem consciência dos seus atos e os modificarem. Já na concepção crítica, a totalidade dos processos socioambientais — suas interconexões e a suas historicidades — é considerada. Nessa perspectiva, compreende-se que o espaço natural foi historicamente apropriado e transformado pelas sociedades humanas.

Desse modo, uma proposta de EA crítica deve considerar como a formação histórica da sociedade e os interesses econômicos de dominação interferiram para se chegar no atual estágio de crise ambiental. Para Carvalho (2004, p. 18), “o projeto político-pedagógico de uma Educação Ambiental Crítica seria o de contribuir para uma mudança de valores e atitudes, contribuindo para a formação de um sujeito ecológico”. A autora explica que o sujeito ecológico faz parte de um modelo de educação com indivíduos e grupos coletivos qualificados para “identificar, problematizar e agir em relação às questões socioambientais, tendo como horizonte uma ética preocupada com a justiça ambiental”.

É importante reafirmar que projetos educacionais seguem variadas visões de mundo e que isso interfere diretamente na prática. Além disso, a própria Geografia, enquanto ciência, possui suas concepções e escolas de

pensamento. Desse modo, defendemos, neste texto, que a EA no ensino de Geografia deve seguir uma vertente crítica, uma vez que essa ciência também possui essa dimensão. Justificamos isso acreditando que é por meio de uma visão coletiva e humanizada que será possível a superação da crise ambiental.

A partir dessa lógica, abordaremos como a Geografia se relaciona com a EA, buscando reforçar o compromisso com a criticidade. Para isso, é importante considerar que, a partir da década de 1970, essa ciência passou por reformulações, adotando uma postura crítica em relação a interpretação do mundo, alicerçada no materialismo histórico-dialético de Karl Marx (Corrêa, 2014, p. 23). “Supera-se, neste movimento, a redução da Geografia à localização dos fenômenos [...]” (Carlos, 2011, p. 16), trazendo uma dimensão social à ciência geográfica e à responsabilidade do geógrafo frente aos dilemas humanos. Não por acaso, esse também é o período histórico de crescimento de diversos movimentos sociais dentro e fora do Brasil, dentre eles, o ecológico (Porto-Gonçalves, 2006). Desse modo, a vertente crítica da Geografia se expande a partir de um cenário de contraposição ao sistema capitalista, responsável pela (re)produção da desigualdade no espaço geográfico.

Santos (2006, p. 39) defende uma proposta de definição de Geografia que “[...] considera que a essa disciplina cabe estudar o conjunto indissociável de sistemas de objetos e sistemas de ação que formam o espaço”. Para o autor, o espaço geográfico: “é formado por um conjunto indissociável, solidário e também contraditório, de sistemas de objetos e sistemas de ações, não considerados isoladamente, mas como o quadro único no qual a história se dá” (Santos, 2006, p. 39).

Botelho e Santos (2017, p. 55) apontam que “O movimento de renovação da ciência geográfica, durante as décadas de 1970-80, trouxe consigo concepções que fizeram avançar a prática pedagógica do professor de Geografia [...]”. Nesse sentido, a Geografia escolar passou a ser desenvolvida atrelada à formação humana, pautando-se em questões da realidade vivida pelos educandos.

Nesse contexto, “[...] a Geografia escolar e a Educação Ambiental assumem caminhos que se aproximam e convergem na/para a prática escolar.

[...] com a formação de cidadãos comprometidos com o patrimônio cultural, social, histórico e ambiental [...]” (Botelho; Santos 2017, p. 59–60). Assim, os autores estão defendendo a formação de uma ecocidadania, com base no diálogo entre EA e a Geografia escolar. Nessa perspectiva, cabe enfatizar que, ao falar em Geografia escolar, estamos trabalhando com uma área de conhecimento responsável por articular o arcabouço teórico da ciência geográfica aos conhecimentos pedagógicos e didáticos, possuindo um compromisso humano e político (Callai; Cavalcanti, 2023).

A partir disso, a questão ambiental ganha força no ensino de Geografia por meio da interconexão entre o espaço “físico” e a análise social, garantindo a singularidade dessa ciência que permeia tanto o campo das Ciências Humanas quanto das Ciências da Natureza (André, 2022).

Além disso, a Geografia possui um caráter interdisciplinar que garante o aprofundamento entre as questões que envolvem um quadro mais técnico da questão ambiental, como a qualidade da água, e as suas composições, e o impacto social que isso pode causar, por exemplo.

Em relação às políticas educacionais, Cocato (2021, p. 4) salienta, geralmente, elas são configuradas, no Brasil, a partir de interesses de mercado. Nessa perspectiva, a criação de marcos legais, por exemplo, não necessariamente garante uma prática pedagógica satisfatória frente ao compromisso socioambiental, humano e político. No entanto, “os espaços pedagógicos podem contemplar práticas contrárias e subversivas da ordem vigente, o que a classifica como um importante espaço de luta e transformação socioespacial” (Cocato, 2021, p. 4). Nessa lógica, o autor defende, assim como Sato (2009), Carvalho (2004) e Guimarães (2004; 2013), uma EA crítica, sobretudo no ensino de Geografia.

Cocato (2021, p. 6) aborda que “São necessárias reflexões sobre as interações entre a Ciência Geográfica e a educação ambiental num contexto interdisciplinar”, uma vez que a crise ambiental está distribuída, no espaço geográfico, em um processo desigual. Nesse sentido, elencar a relevância política da temática é um caminho para garantir a ética ambiental.

## A formação de professores de Geografia para o desenvolvimento da EA

Para Carvalho e Spironello (2024, p. 4), “A relação das temáticas de Educação Ambiental, formação de professores e ensino de Geografia é harmoniosa” já que essas áreas possuem preocupações semelhantes relacionadas ao meio ambiente, à economia, à cultura e à sociedade, apontando problemáticas e buscando soluções. Todavia, os caminhos da formação inicial podem ser muito diversos, assim como a própria compreensão de EA, que pode possuir vieses mais conservadores ou mais críticos.

Partilhamos da mesma inquietação de Carvalho e Spironello (2024) em relação a algumas abordagens sobre a EA. Muitas delas propõem práticas docentes com abordagens superficiais sobre problemas ambientais. Campanhas com comandos como “plante uma árvore” muitas vezes desenvolvidas sem que sejam abordadas, por exemplo, as razões do desmatamento. Não se trata de desconsiderar práticas cotidianas ou o papel dos indivíduos na preservação do meio ambiente, mas não permitir que questões complexas sejam tomadas de forma simplista. A falta de espaços de reflexão favorece perspectivas neoliberais, responsabilizando os indivíduos por problemas que estão, na maioria dos casos, relacionados a atividades de grupos hegemônicos.

Carvalho e Spironello (2024, p. 6) apontam que essa abordagem se mostra insuficiente: “Logo, o caráter interdisciplinar nos provoca a abordar o tema de maneira integrada ao longo da formação, entendendo que o processo de ensino e aprendizagem é uma construção coletiva”. Sendo assim, os autores defendem a construção de matrizes curriculares e práticas de ensino que integrem a formação de professores de Geografia e a EA. Seguindo essa perspectiva, Almeida e Saraiva Júnior (2022) discutem a importância da aproximação da EA nos cursos de licenciatura em Geografia, tanto em função da conexão histórica entre esses dois campos do conhecimento, quanto em razão da necessidade de refletir acerca de possibilidades de superação de problemas ambientais.

No entanto, para compreender de forma mais aprofundada a formação de professores de Geografia em consonância com a EA, assim como as prá-

ticas que têm sido elaboradas e amadurecidas, faz-se necessário analisar os documentos norteadores desse processo. Para isso, tomaremos como ponto de partida a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA), Lei n. 9.795, de 27 de Abril de 1999. Apesar de haver marcos anteriores, que traziam a questão ambiental na educação, como a Constituição Brasileira de 1988 e a LDB de 1996, entendemos que, a partir do PNEA, as diretrizes se tornaram mais claras sobre os caminhos da EA.

Desse modo, a datar desse marco normativo, a EA é incorporada à educação escolar — da Educação Infantil à Educação Superior — tanto em instituições públicas quanto privadas. Além disso, em seus artigos 10 e 11, o PNEA (Brasil, 1999) traz a ideia de uma formação para a EA integrada e contínua aos currículos formativos, abarcando as diferentes áreas do conhecimento.

Visando abarcar a temática das mudanças climáticas e a perda crescente da biodiversidade nas duas décadas de século XXI, passou a ser incluído — pela Lei n. 14.926, de 2024 —, o seguinte objetivo no art. 5 da PNEA:

[...] o estímulo à participação individual e coletiva, inclusive das escolas de todos os níveis de ensino, nas ações de prevenção, de mitigação e de adaptação relacionadas às mudanças do clima e no estancamento da perda de biodiversidade, bem como na educação direcionada à percepção de riscos e de vulnerabilidades a desastres socioambientais (Brasil, 1999, cap. I, art. 5, inc. VIII).

Por essa lógica, fica explícita a abordagem histórico-social da normativa em questão, estimulando uma formação que não seja meramente conteudista, com ênfase na articulação entre teoria e prática, abrindo maiores possibilidades para o desenvolvimento do pensamento crítico. Visando compreender como a questão ambiental pode ou não ganhar força na formação do professor de Geografia, é importante analisar como a EA aparece em Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a Formação de Professores Docente.

Consideraremos as DCNs de 2002, 2015 e 2024, ou seja, apenas as sancionadas depois do PNEA (Brasil, 1999). Ademais, pontuamos que a DCN de 2019, a BNC-Formação, não será analisada neste texto por não ter sido aplicada à instituição campo de pesquisa, sendo revogada pela resolução

CNE/CP<sup>4</sup> n. 4, de 29 de maio de 2002. Assim sendo, vale destacar que o período analisado é permeado por importantes marcos na política brasileira, o que acaba orientando a formação curricular em vieses distintos. A saber: em 2002 era o final do governo Fernando Henrique Cardoso (Partido da Social Democracia Brasileira), que estava em seu segundo mandato; 2015 era o segundo mandato de Dilma Rousseff (Partido dos Trabalhadores); e, em 2024, tínhamos o terceiro mandato do governo Luiz Inácio Lula da Silva (Partido dos Trabalhadores).

Considerando esse contexto histórico e político, houve uma resolução aprovada em cada década do século XXI, instituindo novas DCNs. A respeito da Geografia, especificamente, tanto o curso de bacharelado quanto o de licenciado possuem apenas as DCNs do ano de 2002, quando também houve a aprovação das DCNs para a Formação Docente em Educação Básica. Todavia, as DCNs para a formação de Geografia, estabelecidas por meio da resolução CNE/CES<sup>5</sup> 14, de 13 de março de 2002 são muito breves e versam apenas sobre as necessidades básicas quanto à estrutura do curso, sem citar os conteúdos e a abordagem teórico-metodológica.

Seguindo em nossa linha de pesquisa, as DCNs de 2002 para a Formação Docente em Educação Básica (Resolução CNE/CP n. 1, de 18 de fevereiro de 2002) também não chegam a abordar a questão ambiental ao longo do seu texto. Desse modo, os temas ficam em aberto, uma vez que:

A seleção e o ordenamento dos conteúdos dos diferentes âmbitos de conhecimento que compõem a matriz curricular para a formação de professores, de que trata esta Resolução, serão de competência da instituição de ensino, sendo o seu planejamento o primeiro passo para a transposição didática, que visa a transformar os conteúdos selecionados em objeto de ensino dos futuros professores (Brasil, 2002, art. 10).

Mais de 10 anos depois da resolução supracitada, em 2015, por meio da Resolução n. 2, de 1º de julho de 2015, as DCNs passaram a incluir as ques-

---

4. Sigla para Conselho Pleno (CP)

5. Siglas para Conselho Nacional de Educação (CNE) e Câmara de Educação Superior (Ces).

tões ditas ambientais e socioambientais. Segundo o documento, “[...] **as questões socioambientais**, éticas, estéticas e relativas à diversidade étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional e sociocultural como princípios de equidade” (Brasil 2015, cap. III, art. 7, inc. VI, grifo nosso) são princípios da Formação dos **Profissionais do Magistério da Educação Básica**<sup>6</sup> (Art.3, § 6). Para mais, no que diz respeito à aptidão dos egressos dos cursos do Magistério (Art. 8), esses devem:

VIII – demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de **natureza ambiental-ecológica**, étnico-racial, de gêneros, de faixas geracionais, de classes sociais, religiosas, de necessidades especiais, de diversidade sexual, entre outras;

[...]

XI – realizar pesquisas que proporcionem conhecimento sobre os estudantes e sua realidade sociocultural, sobre processos de ensinar e de aprender, em **diferentes meios ambiental-ecológicos**, sobre propostas curriculares e sobre organização do trabalho educativo e práticas pedagógicas, entre outros (Brasil, 2015, cap. III, art. 7, inc. VIII e XI, grifos nossos).

Portanto, o contexto ambiental passa a ser considerado como componente de influência para uma formação integral, tanto do docente quanto do estudante da educação básica, que terá professores mais próximos a realidade ambiental de cada lugar. Ademais, o documento traz a questão ambiental em mais dois momentos, colocando a “educação ambiental” e o conhecimento “ambiental-ecológico” como subitens de núcleos pedagógicos da formação inicial do magistério (Art. 12), sendo a EA pertencente ao núcleo da formação geral e o conhecimento ambiental-ecológico ao núcleo de aprofundamento e diversificação (Brasil, 2015).

Por conseguinte, é importante frisar que entre os documentos de 2002 e 2015, a expressão EA em seu sentido literal foi citada apenas uma vez, em 2015, sendo que essa temática é abordada pela PNEA como um tema inter-

---

6. A partir de 2015 a nomenclatura “Docente/professor da Educação Básica” deu lugar à nomenclatura em destaque no texto.

disciplinar que deve dialogar com o cotidiano dos estudantes, de maneira integrada ao currículo.

Por fim, as DCNs regulamentadas pela resolução CNE/CP Nº 4, de 29 de maio de 2024, são incisivas no que diz respeito à questão ambiental, fazendo uma comparação com as DCNs de 2015. No documento de 2024, as questões ambientais/socioambientais são mencionadas apenas três vezes. Num primeiro momento, a questão ambiental aparece articulada enquanto um dos princípios da Formação de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica:

[...] educação para a construção de um **mundo sustentável**, abordando questões que ameaçam o futuro, tais como, a pobreza, o consumo predatório, a deterioração urbana, o conflito e a violação dos direitos humanos, sempre respeitando a pluralidade e a diversidade cultural (Brasil, 2024, cap. II, art. 5, inc. XI, grifo nosso).

Observa-se uma profundidade maior na temática em questão, fazendo correlações importantes, como à sociedade do consumo e à falta de qualidade de vida no espaço urbano. Isso é necessário para que a EA seja percebida no dia a dia, não sendo reduzida a conteúdo escolar, mas um elemento da vida em sociedade. O documento também aborda a importância do estabelecimento de parcerias entre as Instituições de Ensino Superior (IES) e escolas da Educação Básica, garantindo, dentre outras coisas:

[...] a compreensão crítica de **questões socioambientais**, éticas, estéticas, políticas e relativas à diversidade étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional e sociocultural e o reconhecimento dos princípios de equidade como organizador do tratamento dessas questões nos contextos de exercício profissional (Brasil, 2024, cap. XIX, art. 7, inc. XIX, grifo nosso).

Nesse sentido, observa-se certa semelhança entre esse trecho e a citação de uma das aptidões requeridas aos egressos de acordo com o documento de 2015. Todavia, observa-se uma mudança de redação ao trazer o elemento da criticidade às “questões socioambientais” no lugar de “natureza ambiental-ecológica”. Além disso, seguindo a estrutura de núcleos de

formação, conforme foi analisado nas DCNs de 2015, a normativa de 2024 segue trabalhando com a EA enquanto um dos núcleos fundamentais na formação geral, colocando em articulação:

[...] pesquisa e estudo das relações entre educação e trabalho, educação e diversidade, educação e comunicação, direitos humanos, cidadania, **educação ambiental**, entre outras problemáticas centrais da sociedade contemporânea (Brasil, 2024, cap. IV, art. 13, Inc. I, grifo nosso).

No trecho, a EA aparece como uma problemática fundamental da sociedade atual, apontando para a urgência do assunto. Por conseguinte, vale considerar a presença da questão ambiental nos marcos normativos de 2015 e 2024, inclusive, reconhecendo o amadurecimento textual, trazendo a relação sociedade-natureza de forma articulada ao trabalhar com questões socioambientais e mundo sustentável, explorando a dimensão interdisciplinar e entrelaçada a existência humana, sobretudo no texto de 2024.

No entanto, considerando mais de 20 anos de PNEA no Brasil, o agravamento da crise ambiental, o negacionismo climático, a concentração das maiores reservas de água doce do mundo, assim como a presença de mais da metade da maior Floresta Tropical do mundo — a Amazônia —, além do posicionamento internacional do Brasil enquanto guardião das suas riquezas naturais, sediando a 30ª Conferência das Nações Unidas sobre Mudança Climática (COP 30), observa-se que a questão ambiental ainda é trabalhada como secundária nas Diretrizes que norteiam a formação de professores no Brasil.

Defendemos, nesse sentido, que haja uma apresentação mais sólida da relevância das questões socioambientais nas DCNs, fomentando a formação integrada ao currículo do docente. Nessa perspectiva, Carvalho e Spironello (2024, 18) reforçam a importância de se criar uma “ambientalização curricular”. Os autores ainda defendem a incorporação da temática ambiental como algo internalizado pela comunidade escolar, não se reduzindo a projetos pontuais, mas como uma prática vivenciada no dia a dia da escola

## A EA no Curso de Licenciatura em Geografia do Instituto Federal Fluminense

A Licenciatura em Geografia foi criada em agosto 2001, quando o IFF ainda era o Centro Federal de Educação Tecnológica de Campos (CEFET Campos). Desse modo, no ano de 2026, o curso fará seu 25º ano de criação, reforçando o impacto regional na formação de professores de Geografia (IFF, 2024). *Outro* fator relevante é que o curso analisado foi criado logo após a implementação da PNEA (1999) e pouco antes das DCNs de 2002.

Dessa forma, iremos analisar dois PPCs da licenciatura em Geografia do IFF: o PPC de 2010 e o de 2024. Essa escolha se justifica em razão de desdobramentos da análise documental da nossa pesquisa de mestrado, que ocorre nessa mesma instituição. Durante a análise documental do curso, constatou-se que a Licenciatura em Geografia está passando por uma transição curricular, na qual o PPC e a matriz curricular de 2010 estão sendo substituídos por um PPC e uma matriz desenvolvidos em 2023.<sup>7</sup> Portanto, para fazer a devida análise sobre a formação de professores de Geografia e a sua vinculação à EA, é necessário compreender o tema no documento de 2010 que estava em vigência até momentos recentes. Ressaltamos que novas alterações serão feitas no PPC para atender às exigências da Resolução CNE/CP Nº 4/2024.

Conforme apontado anteriormente, defendemos a formação de um professor de Geografia crítico nas abordagens socioambientais, dispondo de recursos teóricos e práticos na articulação entre sociedade e natureza. Cal-lai e Cavalcanti (2024, p. 43) estabelecem um diálogo semelhante ao nosso, analisando as DCNs e apontando que os aspectos técnicos da área do conhecimento — no nosso caso, da Geografia —, e o aporte pedagógico são fundamentais para a formação e atuação docente. Portanto, o professor de Geografia deve ser formado para dominar os conhecimentos técnicos e teóricos da chamada natureza física e estabelecer, a partir da didática, uma correlação com a sociedade, visando superar a dualidade entre sociedade e natureza.

---

7. O documento sofreu pequenas alterações em 2024 referentes apenas à carga horária de algumas disciplinas.

Por esse viés, discutiremos como se dá a questão ambiental nos documentos citados. Para isso utilizamos algumas palavras-chave no documento eletrônico, possibilitando maior dinamismo e eficiência. Sendo assim, no PPC de 2010, o termo “meio ambiente” aparece dezessete, sendo cinco delas nas referências, enquanto as palavras sustentável/sustentabilidade são citadas seis vezes. Já o termo “ambiental” aparece treze vezes texto, sendo duas delas nas referências; a expressão “educação ambiental” não é comentada ao longo do documento. Desse modo, a abordagem direcionada no texto aponta para a discussão sobre o avanço das técnicas como potencializadoras dos impactos ambientais, discussão sob forte influência Santos (2006) e, em certa medida, de Porto-Gonçalves (2006).

Ao longo do PPC, não há reflexões profundas acerca da discussão ambiental em diálogo com os diferentes componentes da natureza física do planeta. Por conseguinte, a discussão apresenta-se centrada na dimensão técnica do trabalho. Apenas no plano de ensino da disciplina de Geografia e Meio Ambiente, do 7º período, que ocorre uma correlação entre espaço físico, sociedade e questão ambiental:

A disciplina se propõe, inicialmente, a discutir e apreender as relações existentes entre natureza e sociedade, a partir, notadamente, da constituição da moderna sociedade industrial, os impactos produzidos sobre o meio ambiente e a questão do desenvolvimento sustentável. Propomos ainda investigar os principais problemas ambientais globais, nacionais e locais, a questão da água e as possibilidades de preservação ambiental (IFF, 2010, p. 78).

Por outro lado, no componente curricular de Geologia não há menção ao meio ambiente em seus objetivos. Vale explicar que essa área do conhecimento é responsável pelo estudo das rochas e suas composições mineralógicas, sendo, portanto, uma dimensão analítica essencial do nosso planeta, que é rochoso. Além disso, fazendo um recorte para o Brasil, é crucial compreender as riquezas do nosso subsolo e como utilizá-las de forma sustentável e soberana, evitando desastres como os citados na primeira seção deste artigo. Sobre os objetivos do componente curricular, encontramos:

Articular o conhecimento conceitual ao empírico, compreendendo e identificando escalas temporais e espaciais dos fenômenos geológicos; compreender os processos internos e externos da evolução geológica da Terra; Reconhecer os elementos constituintes do Planeta bem como a dinâmica de formação e transformação (IFF, 2010, p. 70).

Considerando a intensificação do aquecimento global e os agravantes no clima entre a segunda metade do século XX e o início do século XXI, o plano de ensino da disciplina de Climatologia é bem sutil na questão ambiental:

Reconhecer e discutir nas principais variáveis atmosféricas processos de construção de espaços; Familiarizar-se com instrumentos, coleta de dados, tabelas e gráficos meteorológicos; Compreender e discutir as possibilidades de mudanças de clima no passado e no futuro; Analisar gráficos climáticos e entender os principais impactos da ação antrópica sobre o clima (IFF, 2010, p. 94).

Portanto, é possível identificar que não há um desdobramento da questão ambiental que esteja planejado nos objetivos acima. Além disso, há de se considerar que, à luz das DCNs de 2002, também não havia a sugestão de adentrar nessa temática nos cursos de Formação Docente. Ademais, as DCNs específicas da Geografia também deixaram em aberto os inúmeros caminhos que poderiam ser seguidos. Todavia, é interessante tomar esse documento para a análise, mas não como forma de determinação dos caminhos do curso, uma vez que a autonomia docente dos diferentes professores da instituição, e os projetos desenvolvidos ao longo do curso, podem ter levado a caminhos diversos. Ao mesmo tempo, a análise documental é rica em apresentar o panorama de como a Licenciatura em Geografia foi pensada à época.

Por outro lado, no PPC da Licenciatura de Geografia de 2024 trouxe algumas mudanças, o termo “meio ambiente” apareceu um pouco mais, vinte e duas vezes. Todavia, a metade das menções foram nas referências e algumas eram em referência ao componente curricular “Geografia e Meio ambiente”, ou seja, sem grande aparição no texto corrido ou nos objetivos

dos planos de ensino. Já as palavras sustentável/sustentabilidade foram mencionadas pouco mais que o dobro, em comparação ao PPC de 2010, treze vezes. A grande mudança veio mesmo com a pesquisa da palavra “ambiental” sendo mencionada cinquenta vezes no documento, sendo 15 delas em referência direta à Educação Ambiental. Nessa perspectiva, tendo um destaque nas disciplinas de Geologia, Hidrogeografia, Geomorfologia, Espaço Agrário Mundial e, com maior ênfase, na disciplina de Geografia e Meio Ambiente.

Nesse sentido, no quadro abaixo apresentamos de forma resumida como a questão ambiental aparece nos objetivos dos planos de ensino das disciplinas supracitadas.

**Quadro 1:** A questão ambiental nos objetivos dos planos de ensino da Licenciatura em Geografia do IFF (continua)

| <b>Geologia</b>   | <b>HidroGeografia</b>   | <b>Geomorfologia</b>   | <b>Espaço Agrário Mundial</b>  |
|---|---|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>- Relacionar os processos intempéricos à dinâmica ambiental, analisando os principais tipos de intemperismo físico, químico e biológico;</li> <li>- Compreender o solo como recurso integrado à paisagem, identificando os principais fatores ambientais responsáveis pela sua distribuição geográfica, especialmente em ambientes tropicais.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Analisar a água e sua importância enquanto recurso natural dinâmico e finito;</li> <li>- Compreender a dinâmica do ciclo hidrológico nos sistemas ambientais;</li> <li>- Refletir acerca do manejo de bacias hidrográficas e das práticas de conservação dos solos, da água e dos recursos ambientais das bacias.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Compreender a importância do relevo nos estudos ambientais e no ordenamento territorial.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Investigar, por meio de pesquisa bibliográfica e empírica, os impactos socioambientais da produção agropecuária, bem como as possibilidades de geração de riqueza através de modelos de produção sustentáveis.</li> </ul> |

**Quadro 1:** A questão ambiental nos objetivos dos planos de ensino da Licenciatura em Geografia do IFF (conclusão)

| <b>Geografia e Meio Ambiente</b>   |
|--|
| <ul style="list-style-type: none"><li>• Debater as diferentes bases conceituais que compõe o meio ambiente, desmistificando a naturalização do campo de pesquisa;</li><li>• Analisar a relação Sociedade e Natureza como um constructo histórico, enfatizando o trato atual do ambiental como um recurso a partir da consolidação da sociedade capitalista de produção;</li><li>• Compreender as singularidades que se fazem presentes no debate ambiental nos dias de hoje;</li><li>• Explorar o debate ligado a Sociedade e Natureza a partir da questão ambiental e do trato da educação ambiental, interligando-a com aspectos presentes no ensino de Geografia.</li></ul> |

Fonte: Elaboração própria com base no PPC (IFF, 2024).

Vale frisar que os dados presentes no quadro acima fazem parte de uma organização nossa, a partir das informações contidas no PPC da Licenciatura de Geografia retificado e publicado em dezembro de 2024. O objetivo foi sintetizar o tema e expor de maneira didática a reflexão realizada. Além disso, tanto nos planos de ensino de 2010 quanto no de 2024 existem outros objetivos que não foram mencionados neste texto em função do nosso recorte na temática ambiental. Além disso, cabe salientar que outros planos de ensino chegam a abordar a temática ambiental de uma forma mais indireta, fazendo referência à ocupação humana no espaço geográfico e às suas implicações. Portanto, optamos por selecionar objetivos mais explícitos, tanto a nível de exemplificação quanto para comprovar a discussão colocada nesta pesquisa.

Observa-se, assim, que, no PPC publicado em 2024, a questão ambiental foi aprofundada e trouxe maior volume de conceitos associados a essa discussão. Tendo EA, em seu sentido *ipsis litteris*, enquanto uma das preocupações na elaboração do projeto curricular e de destaque na produção científica:

Em levantamento recente sobre os Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC's) elaborados pelos estudantes do curso, constatou-se que a Licenciatura em Geografia tem contribuído ainda para o desenvolvimento local e regional sustentável, majoritariamente abordando

estudos de caso, em escala local e regional, nas áreas de sustentabilidade e educação ambiental (IFF, 2024, p. 35).

Ademais, é de suma importância observar diferentes componentes curriculares, como os citados acima, isto é, Geologia, Geomorfologia, Hidrogeografia e Espaço Agrário Mundial, servindo como base para articular a compreensão técnica, teórica e pedagógica à responsabilidade socioambiental, fazendo jus ao PNEA e se adequando de acordo com o crescimento da preocupação coletiva e discussões realizadas na academia. Para mais, mesmo que os avanços não tenham sido grandes nas DCNs, tanto em 2015, quanto em 2024, elas também reforçam, em certa medida, a necessidade de compreender e refletir a partir dos contextos socioambientais diversos, proporcionando um cenário favorável para o avanço da EA.

## Conclusão

A partir de toda argumentação realizada até aqui, percebemos que a crise ambiental tem avançado a passos largos, comprometendo ecossistemas inteiros e toda sociedade. Todavia, é muito importante tomar cuidado com a falsa sensação ou ideia de “socialização” das perdas na crise climática. Em outras palavras, pessoas socialmente vulneráveis sofrem, por exemplo, muito mais com a intensificação do aquecimento global do que as classes economicamente favorecidas que têm acesso a ambientes climatizados.

Desse modo, entendemos e defendemos que apenas a força de movimentos coletivos pode superar a crise. Nesse sentido, por acreditar na educação como motor de transformações da sociedade, compreendemos a importância das alterações do PPC da Licenciatura de Geografia, representando importantes avanços para a EA e a sua articulação com a Geografia escolar crítica, possibilitando a formação de docentes de atualizados às discussões e às necessidades atuais.

Além disso, é pertinente considerar que o PCC engloba o social e o ambiental como questões intrínsecas, uma vez que não se trata de um recorte temático descolado do contexto, mas uma complexificação dos dilemas sociais atuais que englobam o econômico, o ambiental e o social. Todavia, é

possível avançar mais e articular a questão ambiental em outras esferas geográficas fundamentais como os estudos da urbanização e da globalização.

Foi possível verificar que os objetivos de aprendizagem que mais trazem as questões ambientais são aqueles que fazem uma análise a partir da natureza dita “física”, faltando, pelo menos explicitamente, a discussão ambiental em componentes que analisam a produção do espaço geográfico sob a égide do capitalismo contemporâneo e globalizado.

À vista disso, enfatizamos a importância de trabalhar a temática ambiental dentro de componentes curriculares referentes à geopolítica, urbanização, globalização e economia política, uma vez que essas dimensões atravessam e são atravessadas por questões ambientais. Isso posto, é necessário pontuar que a análise documental possui seus limites, abrindo margens para que, a partir da autonomia docente e o das discussões do cotidiano em sala de aula, esses temas estejam em perfeita articulação. Além disso, acreditamos na força do diálogo e da ação-reflexão que levam ao enriquecimento da prática docente.

## Referências

ALMEIDA, R. E. de S.; SARAIVA JÚNIOR, J. C. S. A Educação Ambiental nos cursos de Licenciatura em Geografia no Rio Grande do Norte. **Geografia Ensino & Pesquisa**, Santa Maria, v. 26, e26, 2022.

ANDRÉ, P. B. “Somos o país em que mais se estuda Geografia em todo o mundo...”: os discursos em defesa da legitimidade da Geografia como disciplina autônoma da educação básica. 2022. 363 f. Tese (Doutorado) — Curso de Programa de Pós-Graduação em Geografia, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2022. Disponível em: [https://sappg.ufes.br/tese\\_drupal/tese\\_16364\\_TESE\\_FINAL%20Philipe%20Braga%20Andr%E9%20%282%29.pdf](https://sappg.ufes.br/tese_drupal/tese_16364_TESE_FINAL%20Philipe%20Braga%20Andr%E9%20%282%29.pdf). Acesso em: 18 mar. 2026.

BOTÊLHO, L. A. V.; DOS SANTOS, F. K. S. Ecocidadania, Educação Ambiental e Ensino de Geografia. **Geografia Ensino & Pesquisa**, Santa Maria, Universidade Federal de Santa Maria, v. 21, n. 1, p. 54-64., 2017.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 1988. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 18 mar. 2026.

BRASIL. **Lei n. 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 1996. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 18 mar. 2026.

BRASIL. **Lei n. 9.795, de 27 de abril de 1999.** Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. Brasília, DF: **Diário Oficial da União**, 28 abr. 1999. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9795.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9795.htm). Acesso em: 18 mar. 2026.

BRASIL. **Resolução CNE/CP n. 4, de 29 de maio de 2024.** Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados e cursos de segunda licenciatura). Brasília, DF: MEC, 29 mai. 2024. Disponível em: [https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/pdf/resolucoes-do-cne/cp/2024/rcp004\\_24.pdf](https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/pdf/resolucoes-do-cne/cp/2024/rcp004_24.pdf). Acesso em: 18 mar. 2026.

BRASIL. **Resolução CNE/CP n. 1, de 18 de fevereiro de 2002.** Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, DF: MEC, 18 fev. 2002. Disponível em: [https://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01\\_02.pdf](https://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf). Acesso em: 18 mar. 2026.

BRASIL. **Resolução CNE/CP n. 2, de 1º de julho de 2015.** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, DF: MEC, 1 jul. 2015. Disponível em: [https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/pdf/resolucoes-do-cne/cp/2015/rcp002\\_15.pdf](https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/pdf/resolucoes-do-cne/cp/2015/rcp002_15.pdf). Acesso em: 18 mar. 2026.

BRASIL. **Resolução CNE/CES n. 14, de 13 de março de 2002.** Estabelece as Diretrizes Curriculares para os cursos de Geografia. Brasília, DF: MEC, 2002. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES142002.pdf>. Acesso em: 18 mar. 2026.

CALLAI, Helena Copetti; CAVALCANTI, Lana de Souza. Formação inicial de professores de Geografia no Brasil: diretrizes e demandas para uma qualificação profissional. **REIDICS**. Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales, [S. l.], n. 13, p. 33–51, 2023. DOI: 10.17398/2531-0968.13.03. Disponível em: <https://revista-reidics.unex.es/index.php/reidics/article/view/2244>. Acesso em: 18 mar. 2026.

CARLOS, A. F. A. Crise e superação no âmbito da Geografia crítica: construindo a meta-Geografia. **GEOSP Espaço e Tempo**, [S. l.], v. 15, n. 3, p. 14–28, 2011.

CARVALHO, H. P. de; SPIRONELLO, R. L. A perspectiva de ambientalização curricular da educação ambiental na formação inicial de professores de Geografia. **Revista Signos Geográficos**, [S. l.], v. 6, p. 1-20, 2024.

CARVALHO, I. Educação Ambiental Crítica: nomes e endereçamentos da educação. In: **LAYRARGUES, P. P. (Org.). Identidade da educação ambiental brasileira**. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2004. p. 25–34.

COCATO, G. P. Crítica à educação ambiental no ensino de Geografia: discussão e propostas pedagógicas. **Geosp**, [S. l.], v. 25, n. 1, p. 1-21, e-158138, 2021.

CORRÊA, R. L. Espaço: um conceito-chave da Geografia. In: CASTRO, Iná de; GOMES, P. C. da C.; CORRÊA, R. L. (org.). **Geografia: conceitos e temas**. 16. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2014. p. 15–47.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

GUIMARÃES, M. Educação ambiental crítica. In: LAYRARGUES, P. P. (Org.). **Identidade da educação ambiental brasileira**. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2004. p. 25–34.

GUIMARÃES, M. Por uma Educação Ambiental Crítica na Sociedade Atual. **Revista Margens Interdisciplinar**, Abaetetuba, v. 7, n. 9, p. 11–22, 2013.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA FLUMINENSE (IFF). **Projeto Pedagógico do Curso de Graduação Licenciatura em Geografia**. Campos dos Goytacazes, RJ: IFF, 2010. Disponível em: <https://portall.iff.edu.br/nossos-campi/campos-centro/cursos-nova-interface/arquivos/ppc-geografia.pdf>. Acesso em: 2 fev. 2026.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA FLUMINENSE (IFF). Resolução CONSUP/IFFLU n. 217, de 20 de dezembro de 2023. Aprova a Reformulação do Projeto Pedagógico de Curso (PPC) do Curso Superior de Licenciatura em Geografia do *Campus* Campos Centro. Campos dos Goytacazes, RJ: IFF, 2024. Disponível em: <https://cdd.iff.edu.br/documentos/resolucoes/2023/resolucao-1703086250.35>. Acesso em: 2 fev. 2026.

PORTO-GONÇALVES, C. W. **Os (des) caminhos do meio ambiente**. São Paulo: Editora contexto, 2006.

SANTOS, M. **A natureza do espaço**: técnica e tempo, razão e emoção. São Paulo: Edusp, 2006.

SATO, M. Debatendo os desafios da educação ambiental. **Ambiente & Educação**: Revista de Educação Ambiental, [S. l.], v. 5, n. 6, 2009. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/ambeduc/article/view/1089>. Acesso em: 24 abr. 2026.

SOUZA, M. L. de. **Ambientes e territórios: uma introdução à ecologia política**. Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil, 2019.

# 11. A utilização de dispositivos móveis no processo de ensino e aprendizagem do patrimônio histórico e cultural de Campos dos Goytacazes: um resgate histórico da Casa de Cultura Villa Maria

Suzana da Hora Macedo<sup>1</sup>

Ana Márcia Salgado Mercadante Scot<sup>2</sup>

DOI: 10.52695/978-65-5456-171-6.11

## Introdução

A sociedade está em constante transformação. Na sociedade da informação, as tecnologias têm proporcionado acesso quase que imediato às informações e a comunicação acontece na velocidade de um “clique”. Neste sentido, Coutinho e Lisbôa (2011) ressaltam que o “conceito de Sociedade de Informação (SI) é o de uma sociedade inserida num processo de mudança constante, fruto dos avanços na ciência e na tecnologia”. Na sociedade da informação os avanços acontecem em alta velocidade, as tecnologias de informação e comunicação impõem que o processo educativo se adeque aos novos tempos.

---

1. Professora do Instituto Federal Fluminense. E-mail: shmacedo@iff.edu.br

2. Professora da Rede Municipal de Ensino de Campos dos Goytacazes. Secretária Municipal de Educação, Ciência e Tecnologias, Campos dos Goytacazes, Rio de Janeiro. E-mail: anamarciascot@edu.campos.rj.gov.br.

A escola é reflexo da sociedade, os processos de construção do conhecimento acontecem em virtude das demandas e acontecimentos sociais. Assim as entidades educacionais são moldadas de acordo com o fazer social.

O desafio imposto à escola por esta nova sociedade é imenso; o que se lhe pede é que seja capaz de desenvolver nos estudantes competências para participar e interagir num mundo global, altamente competitivo que valoriza o ser-se flexível, criativo, capaz de encontrar soluções inovadoras para os problemas de amanhã, ou seja, a capacidade de compreendermos que a aprendizagem não é um processo estático, mas algo que deve acontecer ao longo de toda a vida (Coutinho; Lisbôa, 2011, p. 5).

O processo de aprendizagem vai além da simples assimilação da informação, são conexões mentais complexas realizadas pelo cérebro. Cruz (2008) ressalta que a aprendizagem é uma redefinição das estruturas das competências cognitivas do indivíduo, sendo assim, é uma modificação dos conhecimentos já adquiridos que ocorrem por meio do contato com novas informações.

A disciplina de História por muito tempo foi ensinada de forma que os alunos decoravam os conteúdos, sendo os livros didáticos a principal fonte de estudo e pesquisas. Com as inovações tecnológicas, através das utilizações das mídias digitais, hoje é possível vislumbrar novas possibilidades. O professor tem como papel potencializar o desenvolvimento das habilidades e competências dos alunos. Nesse sentido Vygotsky (2010) ressalta que:

A tarefa do docente consiste em desenvolver não uma única capacidade de pensar, mas muitas capacidades particulares de pensar em campos diferentes; não em reforçar a nossa capacidade geral de prestar atenção, mas em desenvolver diferentes faculdades de concentrar a atenção sobre diferentes matérias (Vygotsky, 2010, p. 108).

As Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) são ferramentas poderosas no processo de ensino e aprendizagem, a sua utilização possibilita que o aluno vivencie experiências educacionais mais

dinâmicas, o que potencializa os processos de aquisição de conhecimento. Por meio da construção de um produto educacional voltado para a integração e potencialização do processo de aprendizagem no ensino da História do município, construindo assim o sentimento de pertencimento. Este trabalho buscará compreender como o uso de dispositivos móveis pode contribuir para que os alunos das escolas municipais de Campos dos Goytacazes venham conhecer sobre o patrimônio histórico, turístico e cultural do respectivo município, possibilitando assim uma melhoria no processo de ensino e aprendizagem.

De acordo com pesquisa realizada pelo Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação — Cetic.br — e pelo departamento do Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto BR — NIC.br —, ligado ao Comitê Gestor da Internet do Brasil — CGI.br —, sob a chancela da UNESCO, em finais de 2021 a início de 2022, 77% dos professores acessaram a *internet* em ao menos um dispositivo para realização das atividades. Quanto aos dispositivos utilizados pelos alunos, a pesquisa mostra que 40% dos dispositivos são *smartphones*. Desse modo, este trabalho se justifica pela importância da utilização das mídias digitais no processo educacional.

## Objetivos

A presente pesquisa busca elucidar o questionamento sobre como a utilização de dispositivos móveis pode contribuir para o processo de aprendizagem, tornando-o mais dinâmico, interativo e significativo para os estudantes. Considerando o avanço das tecnologias digitais e sua presença cada vez mais constante no cotidiano dos alunos, torna-se relevante refletir sobre as possibilidades pedagógicas desses recursos no ambiente escolar, especialmente como instrumentos capazes de ampliar estratégias de ensino e favorecer novas formas de construção do conhecimento. Nesse contexto, a pesquisa tem como objetivo geral utilizar dispositivos móveis como instrumentos pedagógicos no processo de ensino e aprendizagem na disciplina de História, em cumprimento à Lei Municipal n. 7.642/2004, tendo a Casa de Cultura Villa Maria como objeto central de estudo e referência.

A proposta busca possibilitar aos alunos o conhecimento e a valorização do patrimônio histórico e cultural do município de Campos dos Goytacazes.

zes por meio de um aplicativo, integrando tecnologia, pesquisa e práticas educativas contextualizadas com a realidade local. Entre os objetivos específicos está o aprofundamento do conhecimento sobre a historicidade do Palacete Finazinha de Queiroz, atual Casa de Cultura Villa Maria, compreendendo sua relevância histórica, cultural e arquitetônica para o município. O projeto também pretende incentivar o uso de *tablets* e *smartphones* como ferramentas pedagógicas no processo de ensino e aprendizagem de História, ampliando as estratégias metodológicas utilizadas em sala de aula e aproximando o conteúdo escolar do universo tecnológico vivenciado pelos estudantes. Além disso, busca proporcionar ao educando, por meio da ludicidade e da utilização de recursos tecnológicos digitais, um processo de ensino e aprendizagem participativos, estimulando a curiosidade, a investigação e o protagonismo discente.

Por fim, a proposta pretende ampliar as possibilidades de uso das tecnologias digitais na educação, contribuindo para que os alunos conheçam, reconheçam e valorizem o patrimônio histórico e cultural do município, fortalecendo o sentimento de pertencimento, identidade local e responsabilidade pela preservação da memória e da história de Campos dos Goytacazes.

## **Justificativa**

A presente pesquisa justifica-se pela necessidade de produção de material didático voltado ao ensino do patrimônio histórico e cultural do município de Campos dos Goytacazes, em consonância com a Lei Municipal n. 7.462, de 5 de julho de 2004, que autoriza o Poder Executivo, por meio da Secretaria Municipal de Educação, a incluir no currículo aulas teóricas e práticas sobre o patrimônio histórico e cultural local. Tal proposta também dialoga com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (2018, p. 404), que enfatiza a importância da aprendizagem da história e da cultura do lugar onde se vive, ao estabelecer que, “no 3º ano e no 4º ano contemplam-se a noção de lugar em que se vive e as dinâmicas em torno da cidade, com ênfase nas diferenciações entre a vida privada e a vida pública, a urbana e a rural”.

Para além das justificativas políticas e acadêmicas, a motivação está relacionada à trajetória profissional de uma das autoras e às dificulda-

des encontradas no ensino da história e cultura local. Após mudar-se para Campos dos Goytacazes em 2013, onde passou a atuar como professora, identificou a escassez de materiais didáticos acessíveis sobre o patrimônio histórico e cultural do município, apesar de sua riqueza. Mesmo buscando alternativas por meio de pesquisas e experiências pedagógicas, como na atuação na EJA e em projetos culturais em parceria com a UENF, a ausência de recursos adequados à sala de aula permaneceu um desafio. Posteriormente, como Coordenadora de Ensino na Seduct, constatou que essa dificuldade também era recorrente entre professores da área de Ciências Humanas, evidenciando a necessidade de produção de materiais didático-pedagógicos voltados aos anos iniciais do Ensino Fundamental. Considerando que a BNCC (2018) constitui o documento orientador da educação básica brasileira, destaca-se que tal conteúdo integra o currículo mínimo a ser desenvolvido nos anos iniciais, especialmente no terceiro ano de escolaridade, por meio das seguintes habilidades:

EFO3HIO4 – Identificar os patrimônios históricos e culturais de sua cidade ou região e discutir as razões culturais, sociais e políticas que justificam sua valorização; EFO3HIO5 – Identificar os marcos históricos do lugar onde vive e compreender seus significados; EFO3HIO6 – Reconhecer os registros de memória na cidade (nomes de ruas, monumentos, edifícios, entre outros), discutindo os critérios que orientam essas escolhas, de modo que os estudantes se percebam como membros ativos e pertencentes à sociedade (BNCC, 2018, p. 411).

Diante dessas inquietações, tanto pessoais quanto profissionais, evidencia-se a importância de desenvolver materiais didático-pedagógicos que atendam às necessidades de aprendizagem dos educandos, ao mesmo tempo em que contribuam para o aprimoramento da prática docente.

Nessa perspectiva, compreende-se que este projeto poderá auxiliar o trabalho do professor, favorecendo o conhecimento da historicidade local pelos alunos e promovendo aulas mais dinâmicas e interativas, por meio da utilização de recursos digitais.

## Referencial teórico

Apresentam-se, a seguir, o referencial teórico que sustenta as análises e reflexões desenvolvidas ao longo deste estudo. Inicialmente, mostra-se um breve histórico da Casa de Cultura Villa Maria, fundamentado em documentos disponibilizados no site oficial da Universidade Estadual do Norte Fluminense (UENF). No que se refere à concepção do referencial metodológico e documental relacionado aos instrumentos que regulamentam o ensino da História local, toma-se como base as diretrizes curriculares do município de Campos dos Goytacazes, bem como a BNCC. Em seguida, aborda-se a Teoria da Aprendizagem Significativa (TAS), proposta por Ausubel, juntamente com as contribuições de Marco Antônio Moreira e Elcie F. S. Masini (2001).

A revisão da literatura foi desenvolvida a partir de temáticas que dialogam com a proposta de construção de um produto educacional voltado para o uso das Tecnologias da Informação e Comunicação em sala de aula, compreendidas como recursos capazes de favorecer o processo de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, Carlo Ginzburg (2011) afirma que a *internet* pode ser compreendida como um instrumento potencialmente democrático. Entretanto, o autor também destaca que esse mesmo recurso pode assumir um caráter segregador ao afirmar que:

Ao invés de reduzir as distâncias atreladas à hierarquia social a *internet* a intensifica. Para fazer uma pesquisa na *internet* nós precisamos saber como dominar os instrumentos do conhecimento [...] A escola precisa da *internet*, mas a *internet* precisa de escolas onde o verdadeiro ensino aconteça (Ginzburg, 2011).

Dessa forma, pode-se compreender que, para que a tecnologia não se transforme em um instrumento de exclusão, torna-se necessário que as escolas desenvolvam um trabalho efetivo com o uso das TDICs como recurso educacional.

As transformações tecnológicas ocorridas ao longo do tempo também exercem grande influência sobre o processo de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, Gringberg (2011) explica que o advento da *internet* trouxe novas questões relacionadas à produção do conhecimento. A rede chegou

a ser denominada como “o quadro negro do futuro”, pois, antes mesmo da consolidação do entretenimento *online* e do comércio eletrônico, já era associada a possibilidades de renovação dos métodos de ensino, ainda que o setor empresarial tenha avançado mais rapidamente na utilização da *internet* do que o campo educacional (Gringberg, 2011). A partir dessas considerações, percebe-se que os educandos possuem acesso às TDICs tanto dentro quanto fora do ambiente escolar.

Costa (2013) afirma que, com o desenvolvimento da *internet* e das potencialidades das diversas linguagens midiáticas, torna-se necessário ampliar a compreensão acerca do que pode ser considerado uma fonte histórica. Assim, observa-se que, com o avanço das novas tecnologias, torna-se cada vez mais importante a utilização de recursos tecnológicos no ambiente escolar, em todos os componentes curriculares, para favorecer processos de aprendizagem mais eficazes.

Nesse contexto, Trindade (2015) destaca que é fundamental que a escola reconheça as contribuições que diferentes dispositivos tecnológicos podem oferecer ao processo educativo. Atualmente, além do uso de computadores portáteis, existe uma ampla variedade de equipamentos móveis que funcionam como extensões da memória humana, tornando cada vez mais relevante a capacidade de pesquisa, análise e seleção de informações, em detrimento da simples memorização de conteúdos.

De acordo com Braga (2016), a prática pedagógica tende a apresentar maior dinamismo quando ocorre a inserção de tecnologias no processo educativo, especialmente quando associada à implementação de modelos reflexivos e colaborativos de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, as transformações no ensino não ocorrem apenas pela presença das mídias digitais, mas principalmente pelas perspectivas pedagógicas adotadas e pela forma como os recursos tecnológicos são utilizados para estimular a criatividade e a construção do conhecimento. Por fim, Valentim (2018) apresenta a reflexão de que o distanciamento espacial deixou de implicar necessariamente um distanciamento temporal, permitindo que os indivíduos experimentem eventos simultâneos, mesmo quando ocorrem em lugares distintos. Nesse sentido, pode-se compreender que a utilização das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação, especialmente dos *smartpho-*

nes, no processo educacional do ensino de História possibilita ao docente ampliar suas estratégias pedagógicas e favorecer o contato com acervos históricos, turísticos e culturais do município ao qual se refere este projeto.

## **Um breve histórico da Casa de Cultura Vila Maria**

De acordo com a publicação no site da UENF (2023) a Casa de Cultura Villa Maria é um dos equipamentos que pertencem à Universidade, tendo como seu principal objetivo o desenvolvimento de pesquisas voltadas para o ensino e a conservação de um vasto acervo cultural. No âmbito de suas atribuições, o Palacete tem a responsabilidade de fomentar as produções e práticas no desenvolvimento das atividades culturais, artísticas e científicas na UENF, promovendo ações para a propagação de produções e produtos artísticos culturais e científicos, geradas pela instituição, estendendo-se tanto ao âmbito universitário quanto aos contextos municipal e regional.

Além disso, a instituição tem o dever de zelar pela manutenção, ampliação e preservação dos acervos documentais, abrangendo registros sonoros, audiovisuais, iconográficos, textuais e bibliográficos, bem como os museológicos. Tal responsabilidade é efetivada por meio de ações contínuas, incluindo processos de aquisição, incentivo, conservação, preservação, garantindo o acesso e consulta pública a esses bens culturais (UENF, 2023).

Sendo finalizada em 1918, o Palacete foi um presente do engenheiro e industrial Atilano Crisóstomo de Oliveira a sua esposa Maria Queiroz de Oliveira. Em seus estudos sobre o Quadrilátero Histórico do Município de Campos dos Goytacazes ao qual a Casa de Cultura Villa Maria é parte integrante, Tavares e Miranda (2009) relatam que o Palacete foi

[...] construído em 1918, para ser a residência do Sr. Atilano Crisóstomo de Oliveira e sua esposa, D. Maria Queiroz de Oliveira, mais conhecida como D. Finazinha. O proprietário dedicou-se à indústria do açúcar e foi dono de duas usinas, a de São Pedro e a de Mineiros. Sua esposa, D. Maria, por seu espírito humanitário e atos de benemerência e filantropia ficou conhecida na cidade como a “rainha da bondade” (Tavares; Miranda, 2009, p. 113).

O casal teve apenas uma filha, Alice, que faleceu antes de sua mãe. Assim, não deixando herdeiros, o Palacete foi deixado em testamento, à primeira instituição de ensino superior que optasse por estabelecer-se no município de Campos dos Goytacazes.

Do final da década de 70 ao final da década de 80 o prédio da Casa de Cultura Villa Maria desempenhou o papel de sede para o Governo Municipal. Em 1993 foi criada a Universidade Estadual Norte Fluminense Darcy Ribeiro, sendo as disposições do testamento atendidas, com a reitoria da Universidade sendo ali instalada. A Figura 1 retrata a fachada do Palacete após receber a primeira reforma na década de 90.

**Figura 1:** Casa de Cultura Villa Maria, 1993.



Fonte: UENF.

Maria Queiroz, sempre foi uma figura que se destacava em sua época, conhecida por sua apreciação pelas artes e cultura, e dotada de influência econômica e política em âmbito regional, concebeu para sua residência um ambiente propício à produção e disseminação do conhecimento (UENF, 2023). Nesse contexto, Darcy Ribeiro desempenhou um papel fundamental ao transformar a Villa Maria em um espaço denominado Casa de Cultura Universitária. Essa iniciativa incluiu a organização de acervos

bibliográficos, fonográficos e documentais, voltados para a difusão da cultura brasileira e regional.

A página oficial da UENF, traz uma seção voltada para a apresentação de um breve histórico da Casa de Cultura Villa Maria, em que relata o potencial histórico e cultural do Palacete, ressaltando a diversidade de seu acervo quando diz que:

Desde o princípio a Casa de cultura da UENF esteve ligada à difusão da música e do cinema, desenvolvidas especialmente na Fonoteca e na Videoteca que atendiam gratuitamente o público em geral, acolhendo-o no que havia de expressivo da arte cinematográfica e da música, nacional e internacional, sem perder o foco para a produção local. A Sala de Leitura é um outro setor da casa que abriga produções literárias de cunho cultural nas mais diversas expressões. A Villa Maria acolheu também o primeiro ponto de *internet* gratuita na cidade de Campos dos Goytacazes (UENF, 2023).<sup>3</sup>

A Casa de Cultura Villa Maria, ao longo de sua trajetória, destacou-se pela valorização e acolhimento de eventos pertencentes a diversas esferas culturais, englobando manifestações como apresentações musicais, exposições artísticas, cerimônias de lançamento de obras literárias e realização de workshops.

## **MARCOS LEGAIS: O Patrimônio Histórico e Cultural de Campos dos Goytacazes na Educação**

Os marcos legais que orientam o ensino do patrimônio histórico e cultural nos anos iniciais, com destaque para a Base Nacional Comum Curricular (2018), as Diretrizes Curriculares da rede municipal de Campos dos Goytacazes e a Lei Municipal n. 7.642. Esses documentos estabelecem a inserção da história e cultura local no currículo escolar, ressaltando que o ensino de História deve promover a compreensão das relações entre passado e presente, o desenvolvimento do pensamento crítico, da autonomia

---

3. UNIVERSIDADE ESTADUAL DO NORTE FLUMINENSE (UENF). **História da Villa Maria**. Disponível em: <https://uenf.br/reitoria/villamaria/historia/>. Acesso em: 20 nov. 2023.

e da formação cidadã. A BNCC (2018) enfatiza ainda que o conhecimento histórico é construído por diferentes sujeitos e que o processo educativo deve possibilitar aos alunos elaborar interpretações fundamentadas sobre a realidade em que vivem.

Nesse contexto, as diretrizes municipais, alinhadas à BNCC, orientam o desenvolvimento de habilidades específicas na área de Ciências Humanas, incentivando o uso de diferentes estratégias pedagógicas, incluindo as tecnologias digitais, de forma crítica, ética e responsável. A discussão teórica ancora-se na Teoria da Aprendizagem Significativa, proposta por David Paul Ausubel, que se destaca por sua abordagem cognitiva e pela centralidade atribuída aos conhecimentos prévios do aprendiz.

Segundo David Paul Ausubel (2003), a aprendizagem torna-se significativa quando novas informações estabelecem relações com estruturas cognitivas já existentes, construídas ao longo da vida por meio das experiências sociais e culturais dos indivíduos. Nesse sentido, a aprendizagem por recepção significativa depende tanto da predisposição do estudante quanto da organização de materiais potencialmente significativos (Ausubel, 2003). Compreende-se que os saberes previamente adquiridos pelos alunos são fundamentais para a atribuição de significado aos novos conteúdos. Marco Antônio Moreira (2001) reforça essa ideia ao afirmar que o fator mais relevante para a aprendizagem é aquilo que o aluno já sabe.

Assim, o conhecimento resulta de um processo cognitivo no qual novas informações interagem com conceitos já consolidados na estrutura mental do aprendiz, possibilitando sua assimilação e reorganização (Ausubel, 2003). Ainda de acordo com Ausubel, Novak e Hanesian (1980), a aprendizagem implica mudanças nas capacidades do sujeito, perceptíveis na comparação entre seu desempenho antes e depois do processo educativo. Em consonância, Moreira e Masini (2001) destacam que a aprendizagem significativa ocorre quando novas ideias, organizadas logicamente, interagem com conceitos relevantes já presentes na estrutura cognitiva, contribuindo para sua ampliação e estabilidade.

No desenvolvimento do trabalho pedagógico, a TAS desempenha um importante papel, pois, ao trabalhar com perspectiva da valorização do co-

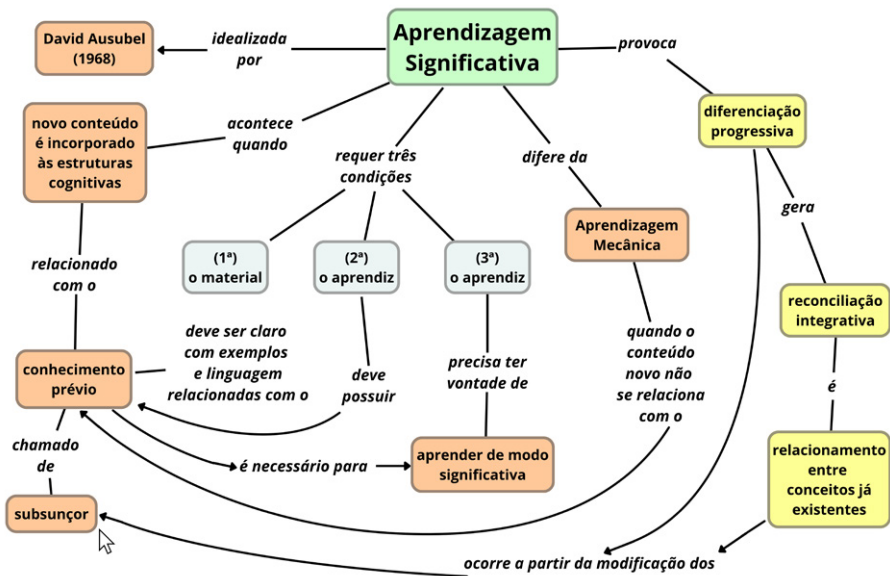
nhecimento prévio do estudante, a mesma proporciona o enriquecimento das aulas por meio de trocas de relatos, proporcionado também a promoção da aprendizagem significativa utilizando metodologias e estratégias que estimulam a autoestima, o que desenvolve maior interesse nos novos conteúdos. Vindo ao encontro desta perspectiva, Moreira (2012), salienta que:

É importante reiterar que a aprendizagem significativa se caracteriza pela interação entre conhecimentos prévios e conhecimentos novos, e que essa interação é não-literal e não arbitrária. Nesse processo, os novos conhecimentos adquirem significado para o sujeito e os conhecimentos prévios adquirem novos significados ou maior estabilidade cognitiva (Moreira, 2012, p. 6).

Dessa forma, evidencia-se que a efetivação da aprendizagem significativa depende de múltiplos fatores, sendo essencial reconhecer e valorizar os conhecimentos construídos pelos alunos em seu contexto social.

Nesse sentido, o mapa conceitual apresentado (Figura 2) contribui para a compreensão dos principais fundamentos da teoria proposta por Ausubel.

Figura 2: Mapa Conceitual da Teoria da Aprendizagem



Fonte: Elaboração própria, 2024.

## Caracterização da pesquisa

O presente projeto apresenta uma perspectiva de pesquisa de natureza qualitativa, que segundo Taquete e Borges (2008, p. 50) é “aquela que se preocupa com o nível de realidade que não pode ser medido em números”.

Como justificativa da investigação proposta, será realizada uma pesquisa com fundamentação empírica do tipo pesquisa de intervenção pedagógica. De acordo com Damiani *et al.* (2013) as pesquisas do tipo intervenção pedagógica são aplicadas objetivando o estudo de fatos e eventos reais. A proposta da ação de intervenção tem como objetivo a compreensão do processo de ensino e aprendizagem, de forma que se leve o aluno a construir os conhecimentos que se consolidem em um aprendizado significativo. Nesse sentido, Damiani *et al.* (2003) afirma que:

[...] são investigações que envolvem o planejamento e a implementação de interferências (mudanças, inovações) destinadas a produzir avanços, melhorias, nos processos de aprendizagem dos sujeitos que delas participam e a posterior avaliação dos efeitos dessas interferências (Damiani *et al.*, 2013, p. 58)

Desse modo, a pesquisa de intervenção pedagógica tem como intuito, de acordo com a autora, “contribuir para a solução de problemas práticos” (Damiani *et al.*, 2013, p. 58). A intervenção pedagógica busca contribuir com os processos de ensino e aprendizagem, tendo por objetivo promover o desenvolvimento de ações que vêm ao encontro de superar os obstáculos encontrados durante esses processos.

Tendo como proposta fazer uma investigação acerca de materiais didáticos e voltados ao âmbito pedagógico, e que atendam às necessidades de conteúdos didáticos pedagógicos que atendam aos sujeitos desta pesquisa, de modo que os professores possam planejar e ministrar suas aulas no direcionamento do objeto de estudo deste projeto, foi feito um levantamento prévio com conversas informais com profissionais da área de ciências humanas. Propõe-se também a realização de uma pesquisa exploratória, que de acordo com Prodanov e Freitas (2013, p. 51), acontece na fase inicial do

estudo e “tem por finalidade proporcionar mais informações sobre o assunto que vamos investigar”.

A investigação com sujeitos da pesquisa acontecerá por meio de questionário aplicado aos professores e alunos das turmas de terceiro ano do ensino fundamental, da Escola Municipal Branca Peçanha Ferreira. O questionário aplicado aos professores tem como intuito investigar se há material didático que atenda às necessidades para aplicação do conteúdo didático que se refere à Lei Municipal 7.642 de 05 de julho de 2004. O questionário aplicado aos alunos tem seu objetivo voltado para sondagem dos conhecimentos que os mesmos possuem sobre o Patrimônio Histórico e Cultural de Campos em especial a Casa de Cultura Villa Maria.

No que tange aos procedimentos da pesquisa qualitativa, Minayo (2001) esclarece que se denomina ciclo da pesquisa, o procedimento que se inicia a questão da pesquisa e finda-se com os resultados alcançados que dão margens a futuras investigações. De acordo com a mesma autora, a pesquisa estrutura-se em três fases distintas, mas ao mesmo tempo interdependentes: i) exploratória, ii) trabalho de campo e iii) tratamento do material. O Quadro 1 apresenta o esquema do desenvolvimento de cada umas das fases.

**Quadro 1:** Fases da Pesquisa Qualitativa

| <b>Etapas</b>          | <b>Desenvolvimento</b>   |
|------------------------|--|
| Exploratória           | Etapa de desenvolvimento do projeto de pesquisa e de todos os procedimentos requeridos para a condução do trabalho de campo. |
| Trabalho de campo      | Etapa destinada a implementação prática dos conceitos elaborados teoricamente.   |
| Tratamento do material | Esta etapa consiste na análise dos dados com base na fundamentação teórica que sustentou o projeto.                          |

Fonte: Elaboração própria, adaptado de Minayo (2001).

No decorrer da pesquisa foram realizados procedimentos específicos que vêm ao encontro dos objetivos propostos neste projeto da pesquisa.

Desse modo, as etapas desenvolvimento da pesquisa se elencaram conforme esquema a seguir:

i) Fase Exploratória

- Levantamento do referencial teórico e Revisão de Literatura;
- Escrita do projeto de pesquisa;
- Pesquisa Exploratória: Perfil inicial dos sujeitos da pesquisa;
- Elaboração dos instrumentos de coleta de dados: questionários;
- Desenvolvimento do Aplicativo.

ii) Trabalho de Campo: Intervenção Pedagógica

- Aplicação do questionário aos professores;
- Aplicação do questionário aos alunos;
- Intervenção pedagógica — utilização em sala de aula do aplicativo junto com o professor da turma;
- Avaliação — realização do Quiz contido no aplicativo e aplicação de um questionário qualitativo aos alunos e professores.

iii) Tratamento do material

- Organização dos dados coletados (questionários, observações contidas nas notas de campo);
- Análise dos dados.

## Conclusão

Considerando os elementos discutidos ao longo deste trabalho, espera-se que a utilização de dispositivos móveis no ambiente escolar, especificamente voltada para o ensino da história local, seja uma estratégia pedagógica potente para dinamizar o processo de ensino e aprendizagem. A integração das TDICs, quando fundamentada na Teoria da Aprendizagem Significativa, deverá permitir que o conhecimento sobre o patrimônio histórico e cultural de Campos dos Goytacazes, tendo a Casa de Cultura Villa

Maria como eixo central, seja construído de forma interativa e contextualizada. A proposta de intervenção pedagógica, mediada por um produto educacional em formato de aplicativo, responde à carência de materiais didáticos específicos identificada na rede municipal e atende aos marcos legais estabelecidos pela BNCC e pela Lei Municipal n. 7.642/2004. Ao aproximar o conteúdo escolar do universo tecnológico dos estudantes, espera-se que o processo educativo favoreça não apenas a assimilação de informações, mas o desenvolvimento do protagonismo discente e o fortalecimento do sentimento de pertencimento e identidade local.

Em suma, a pesquisa pretende evidenciar que a tecnologia atua como uma extensão da memória e um recurso capaz de transformar a prática docente, tornando as aulas de História mais criativas, participativas e eficazes na preservação da memória e do patrimônio do município.

## Referências

A HISTÓRIA que está na moda: divulgação científica, ensino de história e internet. **Café História**, [S. l.], 2019, Artigo. Disponível em: <https://www.cafehistoria.com.br/a-historia-que-esta-na-moda-divulgacao-cientifica-ensino-de-historia-e-internet/>. Acesso em: 20 out. 2022.

AUSUBEL, David P.; NOVAK, Joseph D.; HANESIAN, Helen. **Psicologia Educacional**. 2. ed. Rio de Janeiro: Interamericana, 1980.

AUSUBEL, David P. **Aquisição e retenção de conhecimentos: uma perspectiva cognitiva**. Lisboa: Plátano Edições Técnicas, 2003.

CAMPOS DOS GOYTACAZES. **Lei Municipal n. 7.642, de 5 de julho de 2004**. Autoriza o Chefe do Poder Executivo Municipal, através da sua Secretaria de Educação, a incluir matérias na sua grade curricular municipal, pertinentes ao aprimoramento da cultura e da cidadania dos alunos da rede municipal, pública ou privada, e dá outras providências. Campos dos Goytacazes, RJ: Câmara Municipal, 5 jul. 2004. Disponível em: <https://www.camaracampos.rj.gov.br/images/legislacao/leismunicipais/educacao/Lei-7.642.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2022.

BRAGA, José Luiz. Mediatização como processo interacional de referência. **Matrizes**, São Paulo, v. 10, n. 2, p. 65–84, 2016.

CARLO Ginzburg – Fronteiras do Pensamento [História na Era Google]. [S. l.: s. n.], 2011. Publicado pelo canal Fronteiras do Pensamento. 1 vídeo (15 min). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=wSSHnQAbd7E>. Acesso em: 03 nov. 2022.

COMITÊ GESTOR DA INTERNET NO BRASIL (CGI.br). **TIC Educação 2021**: Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nas escolas brasileiras. São Paulo: CGI.br, 2022. Disponível em: <https://cetic.br/pt/publicacao/pesquisa-sobre-o-uso-das-tecnologias-de-informacao-e-comunicacao-nas-escolas-brasileiras-tic-educacao-2022/>. Acesso em: 06 nov. 2022.

COUTINHO, Clara Pereira; LISBÔA, Eliana Santana. Sociedade da informação, do conhecimento e da aprendizagem: desafios para educação no século XXI. **Revista de Educação**, [S. l.], v. 18, n. 1, p. 5-22, 2011. Disponível em: [https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/14854/1/Revista\\_Educação%2cVolXVIII%2cnº1\\_5-22.pdf](https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/14854/1/Revista_Educação%2cVolXVIII%2cnº1_5-22.pdf). Acesso em: 03 jan. 2024.

COSTA, Marcella Albaine Farias da. Conectando-se com a história: a oficina “A História em diálogo com as NTICs e com o mundo virtual: o saber, o fazer e o ensinar histórico”. **Revista Catarinense de História**, Florianópolis, n. 22, p. 160-177, 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufes.edu.br/index.php/FRCH/article/view/8168>. Acesso em: 25 out. 2022.

CRUZ, José Marcos de Oliveira. Processo de ensino-aprendizagem na sociedade da informação. **Educação & Sociedade**, [S. l.], v. 29, p. 1023-1042, 2008.

DAMIANI, Magda Floriana et al. Discutindo pesquisas do tipo intervenção pedagógica. **Cadernos de educação**, [S. l.], n. 45, p. 57-67, 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/caduc/article/view/3822/3074>. Acesso em: 20 nov. 2023.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social**: Teoria, método e criatividade. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MOREIRA, Marco Antonio; MASINI, Elcie F. Salzano. **Aprendizagem significativa**: a teoria de David Ausubel. São Paulo: Centauro, 2001.

MOREIRA, Marco Antonio. **Aprendizagem significativa**: a teoria e textos complementares. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2012.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico**: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2. ed. Novo Hamburgo: Editora Feevale, 2013.

TAQUETTE, Stela Nazareth; BORGES, Luciana Figueiredo. **Metodologia da pesquisa científica aplicada à área da saúde**. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2008.

TRINDADE, Sara Marisa da Graça Dias do Carmo. **O passado na ponta dos dedos**: o mobile learning no ensino de história no 3º CEB e no Ensino Secundário. 2015. 353f. Tese (Doutorado em Letras, área de História, especialidade em Ensino de Didática da História) — Departamento de História, Estudos Europeus, Arqueologia e Artes, Faculdade de Letras, Universidade de Coimbra, Coimbra, 2015.

TAVARES, Rosilene Cunha; MIRANDA, Elis. Representações no espaço: o quadrilátero histórico em Campos dos Goytacazes. **Políticas Culturais em Revista**, [S. l.], v. 2, n. 2, p. 113, 2009.

VALENTIM, J. Cibercultura e Educação: transformações e possibilidades na prática pedagógica do ensino básico. *In*: CONAPESC, 3., 2018, Campina Grande. **Anais [...]**. Campina Grande: Realize Editora, 2018. v. 1. ISSN 2525-399. Disponível em: <https://www.editorarealize.com.br/artigo/visualizar/43000>. Acesso em: 30 out. 2022.

VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. 11. ed. São Paulo: Ícone, 2010.

# 12. Enigma tempo: um recurso para aprendizagem de história por meio de um jogo de cartas colecionáveis

Phelipe Raphael dos Santos Paes<sup>1</sup>

Ana Lúcia Monteiro Ramalho Poltronieri Martins<sup>2</sup>

DOI: 10.52695/978-65-5456-171-6.12

## Considerações Iniciais

Esta pesquisa pretende desenvolver e analisar a aplicação do jogo Enigma Tempo no que cerne aos seus efeitos pedagógicos, como também sua repercussão afetiva e social junto aos alunos que participarem da experiência proposta, com o intuito de aproximar as características dos denominados jogos pedagógicos aos jogos de entretenimento. Desta forma, ela se desenvolve a partir da premissa que a afetividade é um componente fundamental no despertar do interesse, visto que, segundo o interacionismo de Vygotsky (2021), a brincadeira surge de um desejo concretamente irrealizável enraizado nestas afetividades. Sendo assim, um jogo que não desperte interesse afetivo, não se desenvolverá como brincadeira e se descaracteriza na sua finalidade pedagógica, já que não opera psicologicamente como tal

---

1. Professor atuante do ensino fundamental e médio da rede do Estado do Rio de Janeiro e do município de São João da Barra- RJ. Mestrando do Programa de Mestrado Profissional em Ensino e suas Tecnologias (MPET) do IFFluminense *campus* Campos Centro e Pós-graduado em Ensino de Geografia. Formado em História pela Unirio e em Direito pela Faculdade de Direito de Campos.

2. Doutora em Letras (UERJ) e Professora efetiva do IFFluminense *campus* Campos Centro, onde atua na Licenciatura em Letras e no Mestrado Profissional em Ensino e suas Tecnologias (MPET).

e arrisca uma resposta afetiva negativa, como também pode resultar negativamente em seus objetivos enquanto recurso de apoio à aprendizagem.

## Breve fundamentação teórico-pedagógica

Costa (2009) sustenta que os jogos com finalidade pedagógica possuem tanto a preocupação com a aprendizagem quanto com a diversão e entretenimento. Sendo assim, ambas as preocupações devem andar juntas e desde início do desenvolvimento do jogo e seu projeto deverá ocorrer de maneira integrada. Desta forma, entretenimento e aprendizado integram uma única estrutura que constitui o jogo. Ou seja:

A diversão e o entretenimento de um jogo devem estar primeiramente em sua estrutura, pois, se as partes forem divertidas, mas a estrutura que as relaciona não se pode descartar a estrutura e usufruir as partes separadamente, simplesmente somadas ou segundo outra estrutura mais divertida. Assim, o jogo com fim pedagógico não acontece. Porém se a estrutura for divertida, pouco importa como são as partes. O jogo acontecerá. Por isso é que se vêem pessoas jogando futebol em campo de terra batida, com traves feitas de chinelo e até chutando latinha de refrigerante amassada quando falta uma bola. Vê-se também *ping-pong* com chinelo como raquete e uma tábua velha como mesa; jogo de Damas com tampinhas de refrigerante, entre outros improvisos (Costa, 2009, p. 19).

Diante de tal cautela, optou-se pelo estilo de jogo de duelo de cartas em tabuleiro no estilo *deck Building* (construção de baralho), visto que reúne características de outros tipos de jogo ou brincadeiras tradicionais, possuindo semelhanças com o xadrez, álbuns colecionáveis e outros jogos de cartas.

Neste sentido, Enigma Tempo promove, por meio das estratégias de jogo, desafio e progressão; contudo, reconhece que só a mecânica de jogo pode não ser atrativa o suficiente para despertar o interesse e o afeto dos jogadores. O fator colecionável, por sua vez, favorece a permanência de sua prática e preservação da memória de seus elementos, de forma que novas cartas sempre possam ser criadas e o jogo constantemente se renove. Concebe-se também a importância dos elementos estéticos na construção

afetiva, como elemento provedor da própria imaginação, tão fundamental às brincadeiras, segundo Vygotsky (2018).

O Enigma Tempo é um jogo de duelo; logo, é competitivo, por meio de cartas em tabuleiro do tipo *deck building* ou cartas colecionáveis, por turnos. Possui uma temática que versa sobre a história, inicialmente pela história do Brasil Colonial, que está expressa nas imagens, palavras e combinações possíveis ante as mecânicas de suas cartas, que se propõem a ser um recurso pedagógico de apoio a sua aprendizagem. Seu objetivo é zerar os pontos de vida de seu oponente, ou seja, o sistema de vitória se dá por pontos, aquele que tem seus pontos de vidas zerados perde, conferindo a vitória ao adversário.

O jogo trabalhará temas por meio das representações gráficas, nomes nas cartas, mecânicas do sistema, tais como interações das cartas e perguntas e respostas da ação enigma. Isso significa que o que determina são as cartas utilizadas, não seus outros componentes físicos, como o livro de regras, caixa e tabuleiro ou o sistema de jogo em si, salvo o livro dos enigmas, pois o componente físico responsável pelo armazenamento das cartas e pela sua estética será pensada a partir da temática. Sendo assim, mesmo que a primeira coleção trate do tema Brasil Colonial, sempre que se produzam novas cartas, elas podem se referenciar a novas temáticas. Esta característica processual do sistema é pensada para estimular seu caráter colecionável, progressivo. Preferencialmente, as temáticas devem ser históricas em virtude da proposta estética e lúdica do jogo e também da disciplina, ou seja, a História. Afinal, se chama Enigma Tempo e se desenvolve a partir de interações de cartas representativas de eventos, agentes e posturas.

Outro fator é seu potencial lúdico. Figuras como bandeirantes, padres jesuítas, povos originários, resistência quilombola, personalidades marcantes do período no contexto colonial promovem a imaginação de situações com costume e estética diferentes, que serão representadas imageticamente por meio da ludicidade e com apoio do uso de ferramentas de inteligência artificial. O jogo possui uma complexidade média e progressiva, como já se disse, visto que entende que ao impor limites e criar variações estratégicas das formas de se alcançar o objetivo, estaria propiciando um ambiente abstrato de regras próprias que promove a contradição entre maior e me-

nor esforço, por meio da operação de funções psicológicas superiores e que criam zonas de desenvolvimento proximal ou iminente sustentada por Vygotsky (2021). Como também entende que a complexidade do jogo interfere diretamente nos resultados afetivos, tão importantes para despertar o interesse em jogar. Sendo assim, o estabelecimento de dificuldade pode definir se o jogo se torna entediante, no caso da baixa dificuldade, ou frustrante, no caso de uma alta dificuldade para os padrões do jogador (Kapp, 2012), buscando assim uma dosimetria balanceada no desafio, principalmente considerando o público a que se destina a pesquisa, estudantes do segundo segmento do ensino fundamental.

Desta forma, a elaboração do jogo terá em vista, tanto na estética quanto na mecânica, a priorização do público infantojuvenil. O Enigma Tempo também tem por objetivo promover a experiência de seus jogadores de forma a aproximá-la dos jogos de entretenimento, mas sem comprometer seu caráter pedagógico. Isto se dá porque esta pesquisa entende que o jogo, assim como nas brincadeiras, se caracteriza na busca da realização de um desejo concretamente irrealizável e de forma voluntária (Vygotsky, 2021). Um jogo pedagógico que não promove essa busca perde em ludicidade e descaracteriza seu uso como recurso de apoio à aprendizagem. Logo, integrar e aproximar o caráter de entretenimento ao pedagógico é um dos objetivos de sua elaboração em nossa pesquisa.

A construção da linguagem expressa nas cartas é um elemento fundamental na composição do jogo, já que a linguagem expressa saberes e afetividade que, para nós, são importantes no processo de aprendizagem. Desta forma, a semiótica de Peirce (1996) ganha importância no planejamento das imagens, escolha das cores, diagramação das cartas, palavras-chave, breves conceitos e outros componentes físicos do jogo. Sendo assim, com o escopo de valorizar esteticamente os componentes do jogo e dessa maneira tornar o jogo mais lúdico, atrativo e significativo para a aprendizagem dos participantes, serão desenvolvidas as imagens dos materiais por meios de plataformas digitais de produção de imagem por meio de IA (inteligência artificial), usando a fundamentação teórica e pedagógica necessária para que estas atendam às necessidades de um jogo pedagógico, sem compro-

meter sua finalidade lúdica de promover entretenimento e o desenvolvimento da pesquisa.

## Composição e funcionalidade no jogo Enigma Tempo

O PE (produto educacional) a ser desenvolvido na pesquisa será um jogo do tipo de cartas em tabuleiro do tipo *deck building* e cartas colecionáveis, por turno, como se fosse um duelo. A temática versará sobre a história do Brasil Colonial e será expressa nas imagens, palavras e combinações possíveis ante as mecânicas de suas cartas.

O objetivo é reduzir a zero os pontos de vida do jogador adversário, ou seja, o sistema de vitória se dá por pontos, utilizando-se das 20 cartas que o jogador selecionou previamente para disputar a partida contra as 20 cartas selecionadas pelo jogador adversário. O jogo trabalhará temas por meio das representações gráficas, nomes nas cartas, mecânicas do sistema, como interações e perguntas e respostas propiciadas pelas cartas nas jogadas em turno.

Sua composição física é constituída por um Tabuleiro, Cartas, Caixa, Manual de Regras e o Livro dos Enigmas. As cartas de sua coleção original iniciam-se na quantia de 180. Esse número se justifica na medida em que as estratégias dos jogadores possam ser variadas e não muito repetitivas e previsíveis, como também, para representar de forma plural os diversos assuntos do tema Brasil Colonial.

As cartas terão no seu anverso um nome título, inspirado em conceitos da disciplina História, em especial Brasil Colonial, como também estará escrito seu número de coleção, suas características ofensivas, defensivas, custo de recurso para seu uso e a descrição de suas possíveis ações em jogo. A carta também possuirá figura, projetada com objetivos lúdicos e criada por aplicativos de inteligência artificial, pensadas a partir de suas semioses pertinentes a seu nome e identificação com o tema histórico. A maioria das cartas conterà uma pergunta, cuja resposta é o próprio título da carta, servindo de apoio à aprendizagem e de elemento a mecânica das cartas-enigmas, como também os campos dispostos para organizar os dados das cartas que serão separados por molduras, não só para organização

dos elementos acima descritos, como também coloridos de forma a também apresentar uma referência simbólica. O verso da carta terá uma arte identificadora do jogo, igual em todas as cartas, a fim de que não possam ser distinguidas uma das outras pelo oponente.

As cartas se classificam em tipos diferentes, a fim de cumprirem funções diversas, sendo estes: i) carta-agente, que representa uma pessoa do período histórico abordado, podendo ser descrita de forma genérica a um grupo ou por nome próprio, pertinente ao ensino de História; ii) carta-postura, que identifica sua ação permanente, permitida uma vez por rodada, ou seja, esta carta não cai no deck do esquecimento e faz referência às ações humanas, como sujeitos históricos; iii) carta evento, que representa algum fenômeno ou acontecimento marcante no período histórico abordado no jogo – desta forma o efeito de jogo deste tipo de carta tanto pode ter um efeito de exaurimento imediato, como causar dano ou curar, como também pode, em certos casos, alterar os atributos de uma carta do tipo agente enquanto ela permanecer no tabuleiro –; e iv) cartas-enigmas, que autorizam o uso de pergunta contida em cartas do tipo agentes ou eventos que estiverem nas mãos do jogador. Dessa forma, todas as perguntas já constam nas cartas agentes e eventos, assim como as respostas são os nomes das cartas.

Cada jogador só poderá escolher 20 cartas do montante de cartas disponíveis, para formar seu *deck* de partida, segundo seus próprios critérios estratégicos, o que caracteriza o jogo Enigma Tempo no estilo *deck building*. Toda carta possuirá a descrição de sua ação, mas, se ela for uma carta que represente um agente histórico, também permanece no tabuleiro do jogo após ser jogada até ser eliminada e guardada no espaço do *deck* do esquecimento, sendo este o espaço destinado às cartas cuja presença e efeitos se exauriram a partir daquele momento da partida.

Estas cartas permitem que o jogador realize sua ação uma vez por rodada e ao longo de toda a partida. No que diz respeito a estratégia de jogo, é relevante que o jogador considere qual postura escolherá, pois, cada postura permite uma ação diferente que impactará de forma variada segundo o *deck* que este escolher para partida. Essa mecânica atende a alguns propósitos: pedagogicamente, objetiva que o jogador reflita sob posturas sociais ante um recorte histórico, na forma da postura escolhida e ação de jogo que

lhe está associada. Na funcionalidade lúdica, permite a caracterização de escolha de um personagem ao jogador — análoga à escolha de classes, como bárbaros, magos e ladinos em jogos de espada e magia — como também permite que esta exerça algum tipo de ação de baixo custo, principalmente quando as cartas em sua mão não forem funcionais em determinado turno de sua vez. Desta forma, raramente o jogador ficará sem realizar qualquer ação em sua vez, pois, caso contrário, poderia representar uma frustração desestimulante e redutora do componente diversão.

É preciso dizer que “carta-enigma” faz referência ao título do jogo e possui um único lugar no tabuleiro para cada jogador, devendo ser colocada com o verso para cima. Ela pode ser usada em qualquer rodada posterior à da sua colocação no tabuleiro, no limite de uma vez por rodada, e não possuem custo. Os usos das cartas-enigmas podem resultar em efeitos distintos, a depender se o enigma foi decifrado ou indecifrado. Quando o enigma é decifrado, o efeito da carta é diminuído, favorecendo o oponente; já quando é indecifrado, o efeito é potencializado, favorecendo o jogador. Essa mecânica busca aproximar o aprendizado dos jogadores a breves conceitos que, ao aprendê-los, melhora diretamente seu desempenho na partida.

Sendo assim, a pergunta a ser respondida pelo oponente será realizada pelo jogador a partir da leitura do breve conceito histórico, descrito na parte superior de uma das cartas a ser escolhida por ele dentre as opções de sua mão. Após a resposta do oponente, o jogador deve revelar ao adversário a carta escolhida, para que este verifique a correspondência entre a pergunta e a resposta, sem o jogador perder a carta, pois, ela volta à sua mão logo em seguida. Ou seja, a mecânica da carta do tipo enigma só pode ocorrer quando esta é usada em conjunto com alguma outra carta da mão do jogador que não seja deste mesmo tipo. Resumidamente, o oponente deve tentar adivinhar qual a carta foi escolhida pelo jogador por meio de seu entendimento do breve conceito lido pelo jogador. Desse modo, não é a todo o momento da partida que as cartas-enigmas irão aparecer, já que são uma mecânica que só funciona associada a outras cartas, como também não é um objetivo que o jogo seja um constante *quiz* e comprometesse seu estilo de jogo e diversão. Contudo, funciona a partir da associação do elemento sorte, isto é, a combinação apropriada entre a carta com o con-

ceito e a carta com o efeito enigma, estimulando a aprendizagem por breves conceitos e palavras-chaves.

O tabuleiro de duelo é dividido ao meio, de forma que uma metade comporta as cartas e registra o status de um jogador e a outra metade para o oponente. Próximos ao meio, ficam 06 espaços do campo de batalha em que se podem dispor até 06 cartas-agentes e cartas-eventos a que lhe estiverem associados. Já próximo ao jogador, na região central, estará um espaço reservado para cartas-enigmas e outro para carta-postura-histórica; mais à esquerda haverá um marcador de pontos de vida e à direita um marcador de recurso. Já na lateral da margem direita do tabuleiro ficará o *deck* escolhido pelo jogador para disputar a partida, sendo denominado *Deck* da Memória, e, na lateral da margem esquerda, ficará o espaço para as cartas eliminadas, denominando-se o *Deck* do Esquecimento.

O jogo também deverá ser acompanhado do livro de regras, que descreve os componentes, jogadas, limitações e objetivos do jogo. Anexo a este haverá o espaço para o Livro dos Enigmas, uma espécie de álbum para armazenamento das cartas similar a um álbum de figuras colecionáveis, no qual os jogadores podem organizar, colecionar e estudar as mecânicas das cartas, assim como sua temática histórica, que além de atender a um objetivo pedagógico, também atende à necessidade de melhor responder aos enigmas. Por fim, todos os componentes do jogo serão guardados, organizados e apresentados em uma caixa, cujo tamanho os comporte, mas, sem exagero, a fim de promover uma boa mobilidade ao produto, além de possuir informações básicas e descritivas e uma arte atrativa e compatível com seu propósito, público e identificação.

Neste sentido, o desenvolvimento de um jogo deve ser pensado criteriosamente em suas diversas características, a fim de que possam melhor atender aos objetivos a que se propõe. Desta forma, os elementos lúdicos e semióticos devem ser pesquisados, planejados e testados.

Após os primeiros testes, dentro do modelo disponível, considerando-o como produto educacional analógico do tipo “jogo de duelo de cartas colecionáveis em tabuleiro”, perceberam-se quais tipos de jogadas poderiam ser utilizadas, de forma a integrar as características pedagógicas às carac-

terísticas de entretenimento. Isso posto, surgiu uma proposta de jogo mais coesa com os objetivos propostos na pesquisa.

## Considerações finais

Dessa forma, o jogo pretende contribuir para que os jogadores estudem cada vez mais as características das cartas, por meio de seus termos e conceitos baseados no ensino de História, podendo assim contribuir para seu aprendizado e aumentar o repertório de conhecimentos históricos experimentados pelos alunos. Ademais, Enigma Tempo se desenvolve também a partir da inclusão do erro no processo de evolução das jogadas, em conformidade com Fardo (2013), já que o jogador também aprende com as jogadas que não obtiveram resultados favoráveis, estimulando-o a estudar e elaborar novas estratégias, incentivando novas experiências de aprendizagem. Afinal, ao refletir sobre uma resposta de enigma errada ou numa estratégia ou combinação de cartas ineficazes, o jogador é desafiado a repensar, pesquisar e imaginar novas possibilidades de jogo, estudando cada vez mais as cartas, com suas informações históricas e combinações de uso.

## Referências

COSTA, Leandro Demeciano. O que os jogos de entretenimento têm que os jogos educativos não tem. *In: Brazilian Symposium on Games and Digital Entertainment*, 8, 2009, Rio de Janeiro. **Anais [...]**. Rio de Janeiro: IEEE Computer Society, 2009.

FARDO, Marcelo Luís. A gamificação como estratégia pedagógica: estudo de elementos dos games aplicados em processos de ensino e aprendizagem. 2013. 106f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2013.

KAPP, Karl. **The Gamification of Learning and Instruction: Game-based Methods and Strategies for Training and Education**. [S. l.]: Pfeiffer, 2012.

PEIRCE, Charles S. **Semiótica**. São Paulo: Perspectiva, 1996.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **Imaginação e criação na infância: Ensaio psicológico**, livro para professores. 1. ed. Organização e tradução de Zoia Prestes e Elizabeth Turrez. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **Psicologia, educação e desenvolvimento: escritos de LS Vigotski**. 1. ed. Organização e tradução de Zoia Prestes e Elizabeth Turrez. São Paulo: Expressão Popular, 2021.

# 13. Oralidade, mediação pedagógica e autismo: interfaces entre a psicologia histórico-cultural e práticas de intercâmbio virtual na escolarização inclusiva

Milena da Silva Quitete<sup>1</sup>

Valéria de Souza Marcelino<sup>2</sup>

DOI: 10.52695/978-65-5456-171-6.13

## Considerações iniciais

As práticas de linguagem como dialogar e argumentar constituem o eixo central da experiência escolar, tornando-se ainda mais relevantes diante da crescente inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na educação básica.

À luz da psicologia histórico-cultural, a linguagem constitui-se nas interações, sendo a mediação pedagógica fundamental para o desenvolvimento da oralidade. Nesse sentido, o intercâmbio virtual, consiste na interação *online* entre estudantes com fins educacionais, expandindo as fronteiras da sala de aula e despontando novos espaços para a prática da oralidade de forma autêntica.

---

1. Mestranda em Ensino e suas Tecnologias - MPET- Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense *Campus*-Centro. E-mail: milena.quitete.silva@gmail.com.

2. Doutora em Ciências Naturais - Universidade Estadual do Norte Fluminense - UENF. E-mail: vmarcelino67@gmail.com.

O objetivo central da discussão é analisar como a interface entre essa mediação e as ferramentas digitais pode potencializar as experiências comunicativas e a inclusão de estudantes com autismo no ensino regular.

## **Linguagem, inclusão e escolarização de estudantes com autismo**

No cenário contemporâneo, a ampliação das políticas de educação inclusiva tem provocado profundas transformações nos sistemas educacionais. A presença crescente de estudantes com deficiência e transtornos do neurodesenvolvimento nas escolas regulares, conforme o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep, 2023), exige a elaboração de novas formas de organização pedagógica, bem como uma revisão das concepções tradicionais de ensino e aprendizagem.

Dentre esses estudantes, aqueles diagnosticados com TEA podem apresentar desafios específicos relacionados à comunicação, à interação social e à participação em práticas discursivas no contexto escolar.

A escola é, essencialmente, um espaço de produção e circulação de discursos e significados socialmente compartilhados. Portanto, a oralidade assume papel central, uma vez que grande parte das práticas pedagógicas envolve processos comunicativos como explicar, argumentar, narrar, perguntar, responder e dialogar. Segundo Bakhtin (2003), a linguagem constitui-se fundamentalmente como fenômeno social e dialógico, sendo produzida na interação entre sujeitos situados em contextos históricos e culturais específicos.

Para estudantes com autismo, entretanto, a participação nesses contextos comunicativos pode representar desafios particulares. Estudos na área da psicologia do desenvolvimento indicam que indivíduos com TEA frequentemente apresentam dificuldades na comunicação social, especialmente no que se refere ao uso pragmático da linguagem (Baron-Cohen, 2008; Klin, 2006). Tais dificuldades podem envolver aspectos como reciprocidade comunicativa, interpretação contextual e manutenção de diálogos.

Entretanto, diversos pesquisadores têm enfatizado a importância de compreender essas características não apenas como déficits individuais,

mas também como manifestações de diferentes formas de processamento social e comunicativo. Nessa perspectiva, torna-se fundamental analisar como os contextos educacionais podem favorecer ou limitar as oportunidades de participação linguística desses estudantes.

Nesse sentido, a mediação pedagógica assume um papel relevante. De acordo com Vygotsky (1998), o desenvolvimento humano ocorre por meio da interação social mediada por instrumentos culturais, sendo a linguagem um dos principais mediadores da atividade psicológica. Assim, o desenvolvimento da oralidade deve ser compreendido como um processo que emerge das interações sociais e das práticas culturais nas quais os sujeitos participam.

Além disso, as transformações tecnológicas contemporâneas têm ampliado as formas de comunicação humana. A democratização das tecnologias digitais e da *internet* possibilitou o surgimento de novos espaços de interação social e aprendizagem. Entre essas possibilidades, destacam-se as práticas de intercâmbio virtual, que permitem a comunicação entre estudantes de diferentes contextos socioculturais por meio de ambientes digitais (O'Dowd, 2018).

Diante disto, torna-se relevante discutir de que maneira a mediação pedagógica, associada ao uso de tecnologias digitais e práticas de intercâmbio virtual, pode contribuir para a ampliação das experiências comunicativas de estudantes com autismo no contexto da escolarização inclusiva.

## **Linguagem e desenvolvimento humano na perspectiva histórico-cultural**

A psicologia histórico-cultural, desenvolvida a partir dos estudos de Lev Vygotsky, compreende o desenvolvimento humano como um processo profundamente social e cultural. Diferentemente de abordagens que enfatizam aspectos exclusivamente biológicos ou maturacionais, essa perspectiva destaca o papel das interações sociais na constituição das funções psicológicas superiores.

Segundo Vygotsky (2001), estas funções emergem inicialmente no plano social para posteriormente serem internalizadas pelo sujeito. Esse processo

de internalização ocorre por meio da mediação de instrumentos e signos culturalmente produzidos, sendo a linguagem o principal sistema simbólico envolvido nesse processo. Nesse contexto, a linguagem assume a relevância de principal mediador da atividade psicológica.

Outro conceito relevante da teoria histórico-cultural é o de Zona de Desenvolvimento Iminente (ZDI). Para Vygotsky, este conceito representa a distância entre aquilo que o indivíduo consegue realizar de forma individualizada e aquilo que pode realizar com a ajuda de outros indivíduos (Prestes; Tunes, 2021). A ZDI evidencia que o potencial de aprendizagem de um sujeito não deve ser medido apenas com base em suas capacidades atuais, mas também considerando as possibilidades de desenvolvimento que emergem nas interações colaborativas.

Para Marcuschi (2001), a língua falada não constitui uma forma inferior ou menos estruturada da linguagem, mas uma modalidade dotada de organização própria, marcada pela interação, pela negociação de sentidos e pela construção coletiva do discurso.

Nesse sentido, a oralidade envolve não apenas a produção de enunciados, mas também a participação ativa dos sujeitos em práticas comunicativas nas quais se mobilizam estratégias discursivas, recursos expressivos e conhecimentos socioculturais.

Bruner (1997) destaca que a linguagem não apenas expressa o pensamento, mas também o organiza. Por meio da linguagem, os indivíduos constroem significados, compartilham experiências e participam das práticas culturais de suas comunidades. Dessa forma, a aprendizagem não pode ser compreendida como um processo meramente individual, mas como uma atividade socialmente mediada.

Nessa perspectiva, o ensino da oralidade na escola deve considerar os gêneros discursivos orais que circulam nas diferentes esferas sociais. De acordo com Dolz, Noverraz e Schneuwly (2011), o trabalho pedagógico com gêneros orais possibilita organizar situações didáticas que aproximam os estudantes de práticas reais de uso da linguagem, como debates, entrevistas, apresentações e narrativas. Tais práticas favorecem o desenvolvimento

de competências discursivas e ampliam as possibilidades de participação dos estudantes em contextos comunicativos diversos.

Assim sendo, o contexto educacional emerge com grandes desafios e ao mesmo tempo, potencialidades. Tal perspectiva nos impele a reconhecer o papel ativo do professor na organização de situações de aprendizagem que favoreçam a participação dos estudantes em práticas culturais significativas. A mediação pedagógica envolve a elaboração de estratégias, instrumentos e interações que possibilitem aos estudantes avançar em seu processo de desenvolvimento. Cabe ao educador o papel de descortinar as potencialidades de seus estudantes.

Autores como Wertsch (1998) e Daniels (2002) ampliaram as discussões no âmbito da teoria histórico-cultural ao enfatizarem o papel das práticas discursivas e das ferramentas culturais nos processos de aprendizagem. Segundo esses autores, o desenvolvimento cognitivo ocorre por meio da participação dos sujeitos em atividades socialmente organizadas, nas quais são mobilizadas ferramentas simbólicas que possibilitam a construção de significados.

Quando aplicada ao campo da educação inclusiva, essa perspectiva permite compreender que as diferenças individuais não devem ser vistas como limitações, mas como pontos de partida para a construção de experiências de aprendizagem mediadas e colaborativas. De acordo com Vygotsky, quando o desenvolvimento biológico encontra limites, o desenvolvimento cultural desponta como campo de amplas possibilidades de avanço (Prestes; Tunes, 2021).

## **Autismo, comunicação e desenvolvimento da oralidade**

Como vimos, o TEA caracteriza-se por alterações no desenvolvimento da comunicação social, bem como pela presença de padrões de comportamento restritos e repetitivos.

No que se refere à linguagem, estudos indicam que pessoas com autismo podem apresentar diferentes padrões de desenvolvimento linguístico. Enquanto alguns indivíduos demonstram atraso significativo na aquisição

da linguagem oral, outros desenvolvem estruturas linguísticas complexas, mas apresentam desafios relacionados ao uso social da linguagem (Tager-Flusberg, 2005).

Conforme destaca Tager-Flusberg (2005), dificuldades na manutenção de turnos conversacionais, na compreensão de intenções comunicativas e na interpretação de pistas contextuais podem influenciar a participação em interações orais. Tais aspectos evidenciam que o desenvolvimento da oralidade no autismo envolve não apenas a aquisição de vocabulário e estruturas gramaticais, mas também a construção de competências comunicativas que se desenvolvem nas interações sociais.

Esses desafios são com frequência relacionados à pragmática da linguagem, ou seja, à capacidade de utilizar a linguagem de forma adequada em diferentes contextos comunicativos, o que pode incorrer à adoção de *masking*, que é uma estratégia na qual a pessoa neuroatípica tende a recorrer para dissimular o comportamento e evitar o sofrimento social, segundo a Associação Americana de Psiquiatria (APA, 2022) em sua versão atualizada e revisada do DSM-V de 2013.

Para Bosa (2006), aspectos como compreensão de intenções comunicativas, interpretação de metáforas e manutenção de diálogos podem representar desafios para pessoas com autismo.

Nessa perspectiva, a oralidade deve ser compreendida como uma prática interacional que se constrói no contato com o outro. Pesquisadores têm destacado que oportunidades de interação social estruturadas e mediadas podem favorecer o desenvolvimento da comunicação oral de estudantes com autismo.

Conforme aponta Baron-Cohen (2008), a comunicação humana envolve processos complexos de leitura de intenções, emoções e contextos sociais, os quais podem demandar apoio pedagógico específico para estudantes com TEA. Assim, ambientes educacionais que promovem práticas comunicativas colaborativas, como diálogos orientados, atividades em pares e projetos coletivos, podem contribuir significativamente para ampliar as possibilidades de participação oral desses estudantes.

Estudos recentes indicam que o desenvolvimento da comunicação no autismo é influenciado pelos contextos sociais e outros mostram que o uso da linguagem e de gestos por crianças autistas varia conforme as situações interativas, evidenciando que a comunicação se constrói em relação aos ambientes sociais de participação (Landry; Loveland, 1989; Pecukonis *et al.*, 2025).

Nesse sentido, a escola desempenha papel relevante na implementação de oportunidades de interação comunicativa. O ambiente educacional que valoriza a colaboração, o diálogo e a participação ativa dos estudantes pode contribuir de forma significativa para o desenvolvimento da oralidade.

Ao organizar situações de interação mediadas pedagogicamente, o professor pode favorecer a oralidade por meio de estratégias como modelagem de fala, suportes visuais, organização de turnos e contextos comunicativos previsíveis. Essas práticas ampliam as possibilidades de expressão e interação em ambientes inclusivos.

Nessa perspectiva, a oralidade constitui-se ferramenta fundamental para a construção identitária e a participação social do estudante com autismo, ao favorecer sua inserção em práticas discursivas e nos espaços escolares.

## **Produção científica sobre oralidade e autismo na escolarização**

A literatura científica sobre oralidade e autismo no contexto educacional tem se expandido significativamente nas últimas décadas. Estudos realizados em diferentes países apontam para a importância de práticas pedagógicas que promovam interações sociais significativas e oportunidades de comunicação funcional.

Segundo Orrú (2012), a inclusão escolar de estudantes com autismo exige práticas pedagógicas que reconheçam as especificidades desses estudantes e promovam formas diversificadas de participação. A autora destaca que o desenvolvimento da linguagem deve ser compreendido como parte de um processo mais amplo de construção de vínculos sociais e culturais.

Pesquisas também evidenciam a importância da interação entre pares no desenvolvimento da comunicação. Interações com colegas oferecem oportunidades naturais de uso da linguagem em contextos autênticos, favorecendo a ampliação do repertório comunicativo dos estudantes (Jordan, 2014).

Além disso, diversos estudos têm investigado o uso de tecnologias digitais como ferramentas de apoio à comunicação de estudantes com autismo. Recursos como aplicativos de comunicação aumentativa, plataformas digitais e ambientes virtuais de aprendizagem têm sido utilizados para ampliar as possibilidades de expressão e interação desses estudantes.

Pesquisas indicam que dispositivos de comunicação aumentativa mediados por tecnologias digitais podem favorecer o desenvolvimento comunicativo e a participação social de pessoas com autismo (Therrien *et al.*, 2025). Da mesma forma, estudos que analisam aplicativos educacionais voltados para esse público evidenciam que tais recursos podem contribuir para o fortalecimento da comunicação e da interação em contextos educativos (Mentone; Fortunato, 2019).

No Brasil, encontramos estudos sobre o Aplicativo ACA (aprendendo com comunicação alternativa) para crianças com transtorno do espectro autista (Gobbo, 2019), também sobre o uso do The Picture Exchange Communication System (PECS) utilizado para a efetivação do uso da comunicação alternativa (Manzini, 2019); o sistema de comunicação alternativa chamado SCALA (Bez, 2014), que impacta a ampliação da comunicação intencional e das formas de construção e representação comunicacionais de crianças com TEA.

Com base em estudos sobre a comunicação e intervenção pedagógica de estudantes com TEA conforme (Prizant; Fields-Meyer 2022; Gray, 2010; Bondy; Frost, 2001) e em propostas didáticas para o ensino da oralidade (Dolz; Noverraz; Schnewly, 2011), foi elaborado um quadro que concatena estratégias que podem ser utilizadas para facilitar a oralidade de estudantes com autismo.

**Quadro 1:** Estratégias pedagógicas para o desenvolvimento da oralidade em estudantes com autismo

| <b>Estratégia pedagógica</b> | <b>Descrição</b>   | <b>Possibilidades de aplicação</b>  |
|------------------------------|--|---|
| Modelagem de fala            | O professor ou colegas demonstram formas de organização da fala, oferecendo exemplos de perguntas, respostas e interações. | Simulações de diálogos, apresentações guiadas, participação em rodas de conversa.           |
| Apoio visual                 | Uso de imagens, cartões, slides ou pictogramas para apoiar a compreensão e a produção oral.                                | Sequências visuais de fala, apresentações com imagens, mapas conceituais.                   |
| Roteiros comunicativos       | Estruturação prévia da fala por meio de perguntas orientadoras ou scripts de interação.                                    | Preparação para apresentações, entrevistas ou videoconferências.                            |
| Antecipação de interações    | Explicação prévia das situações comunicativas e das etapas da atividade.   | Explicação das etapas de um debate, simulação de conversas antes de um intercâmbio virtual. |
| Tempo ampliado de resposta   | Garantia de tempo adicional para organização da fala e elaboração da resposta.   | Perguntas abertas com tempo de reflexão, turnos de fala mais longos.                        |

Fonte: Elaboração da autora (2026)

As estratégias apresentadas no quadro 1 evidenciam que o desenvolvimento da oralidade de estudantes com TEA depende da organização de contextos interativos que favoreçam a participação comunicativa. Recursos como modelagem de fala, apoio visual e roteiros comunicativos atuam como instrumentos de mediação para a compreensão das interações e a produção oral.

Como já mencionado antes, o papel do professor torna-se fundamental ao estruturar atividades que tornem as interações mais previsíveis e acessíveis, ampliando a participação dos estudantes em práticas discursivas. Ao considerar diferentes formas de comunicação e ritmos de aprendizagem, a

escola contribui para ambientes educacionais mais inclusivos, nos quais a oralidade se desenvolve como prática social significativa.

Nesse contexto, as tecnologias digitais ampliam as possibilidades de interação comunicativa. Entre elas, o intercâmbio virtual destaca-se como estratégia pedagógica que promove encontros entre estudantes de diferentes contextos socioculturais, favorecendo o uso autêntico da língua em práticas discursivas mediadas pela tecnologia.

## **Tecnologias digitais e intercâmbio virtual como espaços de mediação linguística**

Com o advento da *Internet* e a democratização das tecnologias digitais, houve uma vultosa transformação nas formas de comunicação e interação social na sociedade contemporânea. De acordo com Castells (2005), vivemos em uma sociedade em rede, na qual as relações sociais são cada vez mais mediadas por tecnologias digitais.

Entretanto, ressalta-se que as tecnologias devem ser utilizadas de forma significativa, e não apenas como instrumentos de reprodução de conteúdo, funcionando como meio e não como um fim em si mesmas. Isso exige rever trajetórias e práticas pedagógicas, implicando mudanças na forma como o ensino e a aprendizagem são concebidos, priorizando a construção do conhecimento, a interação e a experiência, sem desconsiderar a relevância da aula expositiva.

Segundo Ribeiro (2016), para que o uso das tecnologias seja significativo, é necessário ter clareza dos objetivos educacionais antes de incorporá-las, evitando práticas esvaziadas de sentido. Nessa esteira, Sibilia (2012) alerta que, quando não utilizadas de forma crítica, as tecnologias podem prejudicar as relações em sala de aula e ampliar a distância entre os estudantes, uma vez que a dispersão não está na *internet*, mas nos próprios sujeitos.

No campo educacional, essas transformações têm possibilitado o surgimento de novas modalidades de aprendizagem colaborativa e intercultural. O intercâmbio virtual, também conhecido como telecolaboração, consiste na interação *online* entre estudantes de diferentes contextos culturais com objetivos educacionais específicos (O'Dowd, 2018).

Segundo Helm (2015), experiências de telecolaboração podem promover o desenvolvimento de competências linguísticas, interculturais e digitais, já que ao interagir com outros estudantes, os participantes têm a oportunidade de utilizar a linguagem em contextos autênticos de comunicação.

Para estudantes com autismo, ambientes digitais podem oferecer condições particularmente favoráveis à comunicação. A possibilidade de organizar o tempo de resposta, utilizar recursos visuais e reduzir determinadas pressões sociais pode favorecer a participação comunicativa (Kenski, 2003) desse estudante no âmbito escolar.

Além disso, as tecnologias digitais possibilitam a utilização de múltiplas modalidades de expressão, tais como texto, imagem, áudio e vídeo, ampliando as possibilidades de comunicação e interação. Essa característica multimodal favorece diferentes formas de produção e circulação de sentidos, permitindo que os sujeitos mobilizem variadas linguagens para expressar ideias e estabelecer relações comunicativas.

No que diz respeito a estudantes com TEA, tais recursos podem contribuir para minimizar barreiras comunicativas, ao oferecer suportes visuais e interativos que ampliam as formas de participação e interação nos processos de aprendizagem.

## **Possibilidades pedagógicas para o desenvolvimento da oralidade**

A integração entre educação inclusiva, mediação pedagógica e tecnologias digitais abre novas possibilidades para o desenvolvimento da oralidade no contexto escolar. Projetos de intercâmbio virtual podem ser estruturados de forma a promover interações significativas entre estudantes de diferentes contextos socioculturais.

Segundo Moran (2015), o uso pedagógico das tecnologias deve estar orientado por propostas que valorizem a colaboração, a autoria e a construção coletiva do conhecimento. Nesse sentido, atividades como videoconferências, apresentações culturais e projetos colaborativos podem criar oportunidades autênticas de uso da linguagem, impactando a criação de laços afetivos e o engajamento social e cultural dos estudantes.

Para estudantes com autismo, é relevante que essas atividades sejam planejadas considerando estratégias de apoio à comunicação, como uso de roteiros de fala, recursos visuais e mediação docente. Tais estratégias podem contribuir para ampliar as possibilidades de participação e reduzir barreiras comunicativas.

A construção de ambientes de aprendizagem inclusivos exige, portanto, uma abordagem pedagógica que reconheça a diversidade de formas de comunicação, respeitando as singularidades e valorizando a participação de todos.

Nesse contexto, a oralidade deve ser compreendida como uma prática social construída na interação entre os sujeitos. Conforme aponta Vygotsky (Prestes; Tunes, 2021), o desenvolvimento da linguagem ocorre por meio de processos de mediação social, nos quais os indivíduos participam de atividades coletivas e constroem significados de forma coletiva. Dessa forma, engendrar situações comunicativas autênticas no ambiente escolar torna-se fundamental para favorecer o desenvolvimento das habilidades orais.

Assim sendo, o trabalho pedagógico com gêneros discursivos orais, conforme proposto por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2011), constitui uma estratégia relevante para organizar o ensino da oralidade em contextos escolares, aproximando os estudantes de práticas reais e significativas de uso da linguagem.

Atividades como diálogos, entrevistas semiestruturadas, apresentações, debates, narrativas digitais e intercâmbios culturais podem favorecer o uso significativo da oralidade, promovendo não apenas o desenvolvimento linguístico, mas também a interação social e a construção de vínculos entre os participantes.

No caso de estudantes com TEA, tais práticas devem ser acompanhadas por estratégias pedagógicas que considerem suas necessidades comunicativas, como antecipação das atividades, modelagem de fala, utilização de suportes visuais e organização de roteiros de participação. Dessa forma, contribuem para ampliar as oportunidades de engajamento comunicativo, favorecendo a participação ativa desses estudantes nas práticas discursivas escolares.

Ao estruturar atividades baseadas em situações autênticas de comunicação, o professor possibilita que os estudantes participem de práticas de linguagem socialmente situadas, desenvolvendo competências discursivas e ampliando suas formas de participação no ambiente escolar.

Essas ações corroboram para reduzir barreiras comunicativas e ampliar as possibilidades de participação desses estudantes em práticas discursivas autênticas, favorecendo o desenvolvimento da oralidade em uma perspectiva inclusiva.

## Considerações finais

O desenvolvimento da oralidade de estudantes com autismo constitui um processo complexo que envolve múltiplos fatores sociais, culturais e pedagógicos. A perspectiva histórico-cultural oferece importantes contribuições para a compreensão desse processo ao destacar o papel das interações sociais e da mediação pedagógica na aprendizagem.

As tecnologias digitais e as práticas de intercâmbio virtual ampliam as possibilidades de implementação de ambientes comunicativos ricos e diversificados, nos quais estudantes podem participar de práticas discursivas reais e significativas.

Assim, pensar a educação inclusiva na contemporaneidade implica reconhecer que a linguagem, a mediação pedagógica e as tecnologias digitais constituem dimensões interdependentes na construção de práticas educativas que promovam o desenvolvimento humano e a participação social de todos os estudantes de forma equânime e significativa.

## Referências

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (APA). **Understanding Mental Disorders: Your Guide to DSM-5**. Washington, DC: American Psychiatric Press, 2013.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (APA). **Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders: DSM-V-TR**. Washington, DC: American Psychiatric Press, 2022.

BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal**. 6<sup>ª</sup> ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BARON-COHEN, S. **Autism and Asperger syndrome**. Oxford: Oxford University Press, 2008.

BEZ, M. R. **SCALA – Sistema de comunicação alternativa para processos de inclusão em autismo**: uma proposta integrada de desenvolvimento em contextos para aplicações móveis e web. 2014. 286 f. Tese (Doutorado em Informática na Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

BONDY, A; FROST, L. The picture exchange communication system. **Behavior modification**, [S. l.], v. 25, n. 5, p. 725-744, 2001.

BOSA, C. A. Autismo: intervenções psicoeducacionais. **Brazilian Journal of Psychiatry**, [S. l.], v. 28, n. suppl 1, p. s47-s53, 2006.

BRUNER, J. **Atos de significação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

CASTELLS, M. **A sociedade em rede**. São Paulo: Paz e terra, 2005.

DANIELS, H. **Vygotsky and pedagogy**. London: Routledge, 2002.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. e colaboradores (org.). **Gêneros orais e escritos na escola**. 3. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2011. p. 81-108.

GOBBO, M. R. de M. **Aplicativo ACA (aprendendo com comunicação alternativa) para crianças com transtorno do espectro autista**. 2019. 133f. Dissertação (Mestrado em Ciência da Computação) – Universidade Estadual de Londrina – Departamento de Ciência da Computação, Programa de Pós-Graduação em Ciência da Computação, Londrina, 2019.

GRAY, F. E. Specific oral communication skills desired in new accountancy graduates. **Business communication quarterly**, [S. l.], v. 73, n. 1, p. 40-67, 2010.

HELM, F. et al. The practices and challenges of telecollaboration in higher education in Europe. **Language Learning & Technology**, [S. l.], v. 19, n. 2, p. 197-217, 2015. Disponível em: <https://scholarspace.manoa.hawaii.edu/server/api/core/bitstreams/56add9b0-31a3-4445-83b8-172f25a852e6/content>. Acesso em: 15 jun. 2024.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (Inep). **Censo Escolar da Educação Básica 2022**: Resumo Técnico. Brasília, DF: Inep, 2023.

JORDAN, R. Autistic spectrum disorders. In: **The handbook of intellectual disability and clinical psychology practice**. London: Routledge, 2014. p. 551-578.

KENSKI, V. M. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. São Paulo: Papirus Editora, 2003.

KLIN, A. Autismo e síndrome de Asperger: uma visão geral. **Brazilian Journal of Psychiatry**, [S. l.], v. 28, p. s3-s11, 2006.

LANDRY, S. H.; LOVELAND, K. A. The effect of social context on the functional communication skills of autistic children. **Journal of Autism and Developmental Disorders**, [S. l.], v. 19, n. 2, p. 283-299, 1989.

LIMA, C. B. de. **Perturbações do Espectro do Autismo**: Manual prático de intervenção. Lisboa: Lidel, 2012.

LORD, C. *et al.* Autism spectrum disorder. **The lancet**, [S. l.], v. 392, n. 10146, p. 508–520, 2018. DOI: 10.1016/S0140-6736(18)31129-2. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/30078460/>. Acesso em: 07 jun. 2024.

MANZINI, A. C. G. **Aplicação condensada das três primeiras fases do PECS em uma menina com transtorno do espectro do autismo**. 2019. 77 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2019.

MARCUSCHI, L. A. Oralidade e ensino de língua: uma questão pouco “falada”. In: DIONÍSIO, A. P.; BEZERRA, M. A. (org.). **O livro didático de português**: múltiplos olhares. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001. p. 19–34.

MENTONE, E. C. P.; FORTUNATO, I. A tecnologia digital no auxílio à educação de autistas: os aplicativos abc autismo, aiello e scai autismo. **Temas em Educação e Saúde**, Araraquara, v. 15, n. 1, p. 113–130, 2019. DOI: 10.26673/tes.v15i1.12733. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/tes/article/view/12733>. Acesso em: 13 mar. 2026.

MORAN, J. M. Inovações pedagógicas na educação superior presencial e a distância. Texto adaptado. In: MORAN, J. M.; MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. **Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica**. 21. ed. Campinas: Papirus, 2015. p. 59–66.

O'DOWD, R. From telecollaboration to virtual exchange: State-of-the-art and the role of UNICollaboration in moving forward. **Research-publishing.net**, [S. l.], v. 1, p. 1–23, 2018. DOI: <https://doi.org/10.14705/rpnet.2018.jve.1>. Disponível em: <https://journal.unicollaboration.org/article/view/35567>. Acesso em: 22 jul. 2024.

ORRÚ, S. E. **Autismo, linguagem e educação**: interação social no cotidiano escolar. Rio de Janeiro: Wak, p. 169, 2012.

PECUKONIS, M. *et al.* The neural bases of language processing during social and non-social contexts: a fNIRS study of autistic and neurotypical preschool-aged children. **Molecular Autism**, [S. l.], v. 16, n. 1, p. 40, 2025.

PRESTES, Z.; TUNES, E. **Problemas da defectologia**. São Paulo: Expressão Popular, 2021.

PRIZANT, B. M.; FIELDS-MEYER, T. **Uniquely human: Updated and expanded: A different way of seeing autism**. New York: Simon and Schuster, 2022.

RIBEIRO, A. E. Tecnologia digital e ensino. **Revista Linguagem & Ensino**, [S. l.], v. 19, n. 2, p. 91–111, 2016.

SIBILIA, P. **Redes ou paredes**: a escola em tempos de dispersão. Bauru: Contraponto, 2012.

TAGER-FLUSBERG, Helen; PAUL, Rhea; LORD, Catherine. Language and communication in autism. **Handbook of autism and pervasive developmental disorders**, [S. l.], v. 1, p. 335–364, 2005.

TERRIEN, M. C.S *et al.* A Systematic review of AAC interventions using speech generating devices for autistic preschoolers. **Augmentative and alternative communication**, [S. l.], v. 41, n. 2, p. 114–128, 2025. DOI: <https://doi.org/10.1080/07434618.2025.2479768>.

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente**. São Paulo: Editora Martins Fontes, 1998.

VYGOTSKY, Lev S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins fontes, 2001.

WERTSCH, James V. **Mind as action**. Oxford: Oxford University Press, 1998.

# 14. A precarização do trabalho docente: desafios e implicações para a educação no século XXI

Mikaela Cristina França da Silva<sup>1</sup>

Dhienes Charla Ferreira Tinoco<sup>2</sup>

DOI: 10.52695/978-65-5456-171-6.14

## Considerações Iniciais

Nas últimas décadas podemos observar que o mundo do trabalho passou por transformações em sua estrutura e organização devido ao sistema capitalista e às suas novas configurações. Esse novo cenário provoca alterações nas relações trabalhistas espalhadas pelo mundo, que, de acordo com Antunes e Praun (2015), estruturam-se de acordo com a demanda do mercado. Nesse sentido, nas atuais interações entre o trabalho e os sujeitos, temos a presença da precarização do trabalho, que se manifesta, principalmente, pela flexibilização.

Ademais, as novas reconfigurações têm ocorrido em todos os setores do mundo do trabalho, sobretudo no trabalho do professor. Nesse sentido, o trabalho docente desempenha um papel essencial na sociedade que enfrenta, cada vez mais, os desafios decorrentes da precarização na contem-

---

1. Mestranda no Programa de Mestrado Profissional em Ensino e suas Tecnologias - Instituto Federal Fluminense Campos campus Centro. E-mail: mikaelacrisf@gmail.com.

2. Doutora em Cognição e Linguagem e professora do Programa de Mestrado Profissional em Ensino e suas Tecnologias - Instituto Federal Fluminense Campos *campus* Centro. E-mail: dhienes.t@gsuite.iff.edu.br.

poraneidade. Assim, a lógica que rege o atual mundo do trabalho influencia o exercício da atividade docente, que pode ser observada mediante os vínculos flexíveis de trabalho, cobranças por produtividade, desempenhos e defasagem nas políticas de valorização da profissão.

Diante do exposto, a justificativa para a produção deste capítulo se apresenta pela compreensão das transformações ocorridas no mundo do trabalho e suas influências no trabalho docente. O seu objetivo geral é verificar o trabalho docente e suas implicações no cotidiano educacional, considerando as transformações no mundo laboral. Além disso, este trabalho é composto por três objetivos específicos, sendo eles: a) Discutir as transformações no mundo do trabalho na sociedade capitalista; b) Relacionar como a reestruturação do mundo do trabalho influencia o trabalho docente; c) Refletir acerca de políticas voltadas para a valorização da profissão docente.

A metodologia empregada para alcançar os objetivos apresentados é delimitada por meio da pesquisa bibliográfica, realizada a partir de produções que discutem o atual mundo do trabalho no contexto capitalista e a realidade do trabalho docente inserido nesse cenário, além da análise de documentos legais que tratam dos caminhos para a valorização da profissão docente.

Este capítulo foi organizado em três seções. Na primeira, serão apresentadas as novas demandas do mundo do trabalho no contexto vigente, relacionadas à lógica capitalista. Com base em Antunes e Praun (2015) e Han (2015) discutimos a respeito da precarização das relações de trabalho em consonância com as reflexões de Kuenzer (s.d.;<sup>3</sup> 2007; 2017) no que tange à organização pedagógica educacional na reprodução dos novos padrões do mundo do trabalho.

Na segunda seção, são abordados aspectos vinculados à precarização do trabalho docente, especialmente os vínculos trabalhistas. A partir dos estudos de Silva (2018) e demais autores, é abordada a fragilização dos mo-

---

3. Trata-se de uma publicação não oficial da autora, intitulada *As mudanças no mundo do trabalho e a educação: novos desafios para gestão*. Disponível em: <https://drb- assessoria.com.br/AsmudancasnomundodotrabalhoeaEducaoaotexto2.pdf>. Acesso em: 9 mar. 2026.

delos de contratação, como a flexibilização, terceirização, contratos temporários, professores horistas e eventualistas, bem como suas repercussões na atuação profissional.

Na terceira seção, o foco das discussões recai nas possibilidades e enfrentamentos das atuais políticas públicas destinadas à carreira do magistério. Teremos com base algumas leis essenciais na trajetória da valorização da profissão, tais como, a Lei de Diretrizes e Bases, nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, nossa atual LDB; a Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008, que trata do Piso Nacional Docente e o Plano Nacional de Educação (PNE), de 2014 -2024 que, em uma de suas metas, trata a respeito do Plano de Carreira Docente.

## **O trabalho na sociedade capitalista do mundo atual**

O mundo do trabalho tem passado por transformações que decorrem das novas configurações do sistema capitalista. A globalização e as políticas neoliberais têm provocado modificações na organização do trabalho que, conseqüentemente, geram novas exigências de produtividade e adaptabilidade dos sujeitos, além de maior flexibilização dos direitos da classe trabalhadora.

Sob essa perspectiva, globalmente estamos vivenciando um novo contexto no mundo do trabalho, que se apresenta, principalmente, por meio da flexibilização. Segundo Antunes e Praun (2015), esse processo seria um conjunto de ações que alteram as relações do trabalho, que se manifestam por meio das modificações nas leis trabalhistas, do desemprego estrutural e da diminuição do espaço entre a vida privada e as atividades desenvolvidas no trabalho.

Nesse atual contexto, as ações que alteram as relações laborais no mundo capitalista são definidas como a precarização do trabalho. Essa precarização é mutável, uma vez que pode se apresentar de maneira diversificada de acordo com as necessidades empresariais, além de se manifestarem com maior ou menor intensidade nas relações de trabalho (Antunes; Praun, 2015).

Das inúmeras ações que precarizam o trabalho, que se encontram ancoradas na flexibilização, Han (2015) problematiza a sociedade do desem-

penho e a sociedade ativa, intitulada de sociedade do cansaço, por terem uma vivência baseada no alto desempenho constante. Essa busca por altos desempenhos leva a uma autoexploração caracterizada pelo individualismo e cansaço, sendo confundidas e disfarçadas através dos discursos pela busca do sucesso e da produtividade (Han, 2015).

Diante desse cenário, a flexibilização no mundo do trabalho, segundo Druck (2011), tem interferido na saúde dentro do campo de atuação, com destaque para a falta de treinamentos e medidas preventivas. Os erros que dizem respeito à falta de prevenção são um “[...] produto da violência no ambiente de trabalho, gerada pela imposição da busca de excelência como ideologia da perfeição humana, que pressiona os trabalhadores ignorando seus limites e dificuldades [...]” (Druck, 2011, p. 47).

Além disso, o neoliberalismo se articula com a organização educacional que tende a reproduzir a estrutura vigente do mundo do trabalho. Assim, Kuenzer (s.d.) elucida que a estrutura pedagógica em vigor se relaciona com o modelo de funcionamento do trabalho fordista/taylorista, baseado nas relações fragmentadas no mundo do trabalho. Nesse contexto, o processo de ensino e aprendizagem é dado de maneira desarticulada e com atividades mecanizadas. Desse modo,

A pedagogia, em decorrência, propõe conteúdos que, fragmentados, organizam-se em seqüências rígidas. Tendo por meta a uniformidade de respostas para procedimentos padronizados, separa os tempos de aprender teoricamente e de repetir procedimentos práticos e exerce com rigor o controle externo sobre o aluno. Esta pedagogia responde adequadamente às demandas do mundo do trabalho e da vida social, que se regem pelos mesmos parâmetros das certezas e dos comportamentos que foram definidos ao longo do tempo como aceitáveis (Kuenzer, s.d., p. 2).

Nesse sentido, Kuenzer (2007) elucida que a fragmentação do trabalho intelectual e instrumental influenciou na construção de um modelo escolar dual, em que encontramos uma escola para elite e outra para as classes populares, sendo elas: uma de formação profissional e outra acadêmica. Além disso, Kuenzer (2007) enfatiza que a expansão do ensino profissional não

é sinônimo de democratização da educação, pelo contrário, atua no reforço das desigualdades sociais ao mesmo tempo em que atende à lógica da empregabilidade do mercado de trabalho.

Com isso, o modelo taylorista–fordista molda o processo educativo que deixa de ser uma formação integral e passa a ser vista como um investimento individual para atender às transformações do mundo do trabalho. Assim, Kuenzer (2017)<sup>4</sup> elucida que o ensino voltado para as classes populares corresponde a uma formação flexível e adaptativa, com propostas voltadas para atividades mecanizadas, com o intuito de ter a rápida colocação no mundo do trabalho.

Em concordância com esse modelo taylorista–fordista na educação, temos a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018), na qual são apresentadas competências a serem desenvolvidas pelos estudantes. Essas competências, para Soares e Mello (2024), assemelham-se às exigências do mercado de trabalho, em que se buscam pessoas “competentes” para exercerem atividades. Além disso, os autores enfatizam que esse viés se aproxima do tecnicismo e bancarismo ao valorizar o saber–fazer, fazendo com que a educação escolar se aproxime cada vez mais das transformações do mundo do trabalho e da produtividade econômica.

Tendo em vista as discussões propostas, observamos que as reformas no mundo do trabalho, acentuadas pela flexibilização, produtividade e precarização das relações e condições de trabalho alteram as dinâmicas das relações trabalhistas. A nova estrutura reforça padrões, adaptações, fragmentações de atividades e exigências cada vez maiores. Além disso, o sistema educacional tende a se adaptar para oferecer um ensino voltado para os padrões do sistema vigente, que acarretam modelos de comportamento e práticas produtivistas e competitivas.

---

4. O artigo em questão foi originalmente publicado em 1999, entretanto, por razões não especificadas, foi recuperado e republicado em 2017.

## **Precarização do trabalho docente: modelos de contratação**

As discussões acerca do mundo do trabalho atingem inúmeros setores, inclusive, o trabalho docente. As condições do trabalho do professor se transformam de acordo com o sistema econômico. Assim, dentro das condições atuais, encontramos modelos que interferem, não somente, nos modos de contratação, mas também, na estrutura educacional.

Nesse sentido, Moura *et al.* (2019) elucidam que as reformas educacionais, principalmente a partir dos anos 1990, acompanharam os mecanismos internacionais do sistema de trabalho regidos pelos avanços do neoliberalismo. Inclusive, os autores destacam que muitas das reformas implementadas foram influenciadas por órgãos internacionais, como, por exemplo, o Banco Mundial.

Em consonância, Gois (2025) aponta que as condições precárias do trabalho no Brasil são fragmentadas e fragilizadas com a precarização do trabalho e a sua intensificação. Diante disso, manifestam-se por meio da flexibilização do trabalho, terceirização, aumento do trabalho informal ou autônomo e, também, por meio de tecnologias da informação. Nestas últimas, em específico, a autora afirma que corroboram tanto o aumento do ritmo de trabalho e da exploração dos sujeitos, quanto o desemprego em massa, a fim de aumentar a lucratividade.

Com isso, as transformações ocasionadas pela reestruturação do sistema econômico influenciaram diretamente na oferta, estrutura e exigências para os trabalhadores. Esse processo enfraqueceu, principalmente, os tipos de contratação, que se tornaram flexíveis e seletivos, excluindo muitos trabalhadores da garantia de todos os direitos trabalhistas e os forçando a se adaptarem à terceirização e às incertezas do trabalho informal/autônomo.

Dessa forma, os professores têm seu trabalho precarizado devido às novas exigências e adaptações ocorridas no mundo do trabalho, que, atualmente, pode ser denominado mercado de trabalho, pois os princípios de seu caráter humanizador foram dissolvidos ao longo dos anos. Vale destacar que essa lógica interfere em várias camadas da profissão docente, desde os vínculos trabalhistas até a sua prática.

Amanda Silva (2018) discute em sua tese as formas e tendências da precarização que atingem os docentes no século XXI, período em que se intensificaram as reformas e a fragilização dos vínculos empregatícios pelo Brasil. Assim, o primeiro destaque que rodeia a precarização da profissão docente está relacionado com a instabilidade que vem permeando cada vez mais a profissão docente e seus vínculos empregatícios.

Diante disso, em razão dos vínculos precários na contratação de docentes, Silva (2018) conceitua a instabilidade vivida pelos professores de precariado professoral, visto que “[...] o precariado experimenta a totalidade da força de flexibilidade salarial por meio de uma rede que integra diferentes formas de subcontratação e trabalho atípico. Seus salários são mais baixos, mais variáveis e mais imprevisíveis” (Silva, 2018, p. 216).

Fávero e Bechi (2020) complementam que o precariado é fruto de um contexto neoliberal que influencia as políticas voltadas para o mundo do trabalho, que vêm se moldando a uma estrutura produtiva e flexível que alimenta a competitividade e flexibilidade. Além disso, diante desse cenário de vínculos instáveis, outra situação que tem se agravado é a rotatividade de professores, na qual

São professores que vivem em situação de insegurança social e econômica, sem identidades ocupacionais, entram e saem de empregos muito rapidamente (são constantemente atraídos e expelidos das redes públicas), e vivem constantemente preocupados com seus rendimentos que podem não existir mais a qualquer momento. Em resumo: estão sob uma relação frágil, tênue e desprotegida com os vínculos empregatícios, apresentam dificuldades de organização e vivem sob uma constante instabilidade pessoal e profissional (Silva, 2018, p. 217-218).

Com isso, o professor que se encontra inserido nas vivências do precariado professoral, além de experienciar a instabilidade dos vínculos de trabalho e salários, não constrói laços duradouros nos locais em que trabalha, visto que vive constantemente em rotatividade pelas escolas. Os motivos são vários, mas a autora cita que os contratos temporários realizam novas

convocações ao início do ano letivo, logo, os professores dependem das convocações para ser admitido.

Essa situação, segundo Fávero e Bechi (2020), foi agravada após a nova legislação trabalhista, a Lei nº 13.467/2017, que permitiu maior flexibilização na contratação de trabalhadores. Assim, os autores afirmam que o empresariamento tem motivado o contrato por tempo determinado nos setores públicos, nos quais tem ocorrido o corte de direitos da classe docente.

Atualmente, além dos contratos temporários por contratação CLT (Consolidação das Leis Trabalhistas), os professores vivenciam outro tipo de vínculo, uma das formas mais precárias de exercerem a sua profissão, através da terceirização, os chamados professores eventuais.

Assim, segundo Silva (2018), os professores eventuais possuem vínculos mais frágeis em relação aos professores que são admitidos via contrato temporário, pois eles são acionados apenas quando algum docente irá faltar. Para trabalhar, os professores eventuais devem estar disponíveis a todo momento, já que as oportunidades de substituições podem surgir a qualquer instante do dia. Além disso, quando conseguem alguma escola para fazer essas substituições, correm o risco de adentrar em qualquer componente curricular fora de sua área de formação.

Em consonância com Silva, os autores Campos e Francisco (2024) enfatizam que no contexto brasileiro, encontram-se os professores horistas, mediante um acordo sem nenhum tipo de registro e sem detalhamento da carga horária que será exercida. Assim,

A instituição combina com o/a profissional, por exemplo, que para o próximo mês lecionará quatro aulas semanais; no mês seguinte, se não tiver demanda, esse/a professor/a poderá não ter carga horária ou reduzir/aumentar a quantidade de horas. Vale apontar que esse sobreaviso não é remunerado (Campos; Francisco, 2024, p. 6).

Os vínculos de trabalho através da eventualidade e dos professores horistas também têm ocasionado incertezas e estão incluídas no processo de novas tendências da precarização da profissão docente. Toda essa flexibili-

zação no ingresso dos professores no setor público tem a intenção de evitar a abertura de concursos públicos, suprimindo os direitos do piso salarial, o acesso a planos de carreira e ao horário de planejamento.

Outro ponto em evidência na atualidade, após as reformas e a instabilidade nas construções, tem sido a falta de concursos públicos para a educação. Moura e Lopes (2023) citam que a rede estadual de São Paulo teve seu último concurso no ano de 2013. Nesse sentido, a escassez de concursos públicos, não somente no estado de São Paulo, mas no Brasil como um todo, possui influências das reformas trabalhistas e do viés mercadológico.

Silva (2018) afirma que mesmo que alguns docentes vivenciem a instabilidade nas contratações, os professores inseridos em empregos formais são precarizados em seus trabalhos. Assim ocorre, segundo a autora, com os profissionais efetivos. Essa precarização aparece por meio da alta rotatividade de professores, pressões por melhores resultados e desempenhos.

Portanto, os professores vivenciam o precariado professoral por meio de vínculos instáveis, como contratos temporários, eventualidade e terceirização. Percebemos que esses tipos de vínculos precarizam o trabalho docente com salários insuficientes, direitos trabalhistas retirados e alta rotatividade de professores. Além dos docentes com vínculos instáveis, vale ressaltar que os professores efetivos da rede pública também são atingidos pela precarização, mesmo que seus direitos sejam garantidos pela legislação.

Com isso, as transformações econômicas têm se tornado um problema estrutural em relação ao trabalho docente, devido aos impactos provocados por políticas públicas que são voltadas à lógica da produtividade. Essa dinâmica vem transformando a educação e o trabalho docente, à medida que reduz o papel do professor a um mero reprodutor de tarefas.

## **Notas sobre políticas educacionais do trabalho docente: avanços e desafios**

Como vimos, o trabalho docente vem sendo impactado pelas transformações do mundo do trabalho. Nesse contexto, políticas educacionais, em prol da carreira do magistério, vêm se constituindo como caminhos para a valorização da profissão. No entanto, a efetivação de tais políticas ainda

enfrentam obstáculos que resultam, predominantemente, nos vínculos precários. Assim, iremos refletir sobre alguns avanços e limitações das políticas voltadas para a valorização da profissão docente.

Inicialmente, a Lei de Diretrizes e Bases, nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, em seu Art. 67º, evidencia em seus incisos alguns pontos que são essenciais para a valorização da profissão docente no Brasil, sendo eles

I - ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos; II - aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim; III - piso salarial profissional; IV - progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho; V - período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho; VI - condições adequadas de trabalho (Brasil, 1996, cap. V-A, art. 67, inc. I-VI).

Dessa maneira, a Lei citada demonstra a preocupação com a valorização da profissão docente, sendo pontos essenciais para a valorização da educação brasileira. Em destaque, o primeiro inciso estabelece que o concurso público deve ser realizado como maneira de ingresso dos professores nos setores públicos. Todavia, o cenário atual é a substituição dos concursos por outras formas de contratação. Diante disso, a autora Silva (2018) cita os contratos temporários e o trabalho eventual, que vêm se tornando frequentes no Brasil.

O terceiro inciso deixa claro que o piso salarial é um direito e um caminho para a valorização da profissão docente. Em consonância com o inciso mencionado, a Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008, que institui o piso salarial nacional docente, estabelece que o piso corresponde ao salário inicial para professores formados em nível médio, com carga horária de 40 horas semanais, devendo ser reajustado anualmente, além de ter  $\frac{1}{3}$  da carga horária total destinada às atividades sem estudantes.

Além disso, a Lei que estipula o piso nacional deixa claro o seu caráter obrigatório, conforme o art. 6º, em que toda a rede pública deve adequar seus Planos de Carreira e Remuneração do Magistério. No entanto, nem sempre o Piso e os Planos de Carreira são respeitados. No *site* do Institu-

to Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), é possível encontrar uma pesquisa realizada em 2025 que comprova o não cumprimento do Piso Salarial em contratos de trabalho, na qual 25,9% das redes estaduais e distritais e 35,7% dos municípios não cumprem a Lei do Piso Nacional Docente.

Além do piso salarial, o art. 67º da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) garante a progressão com base na titulação e/ou habilitação. Essa progressão deverá caminhar junto ao Plano de Carreira elaborado por cada entidade. Como complemento, o Plano Nacional de Educação (PNE), de 2014–2024 (estendido até o final de 2025) traz em sua Meta 18 o objetivo de assegurar Planos de Carreira para os profissionais da educação em um período de, no máximo, dois anos. Além disso, o PNE reforça que os planos irão tornar a carreira docente mais atrativa e valorizada com a implementação dessas políticas.

Teixeira e Nunes (2019) realizaram uma pesquisa com os professores de Pindáí (Bahia), em relação ao piso salarial, e um dos assuntos tratados foi o Plano de Carreira. Com base na pesquisa, alguns professores relataram que o município conta com um Plano de Carreira, mas que as leis nem sempre são cumpridas em sua totalidade e que eles, independentemente do seu título, estavam recebendo apenas o piso nacional.

Com isso, percebemos que nem sempre as leis são implementadas ou cumpridas como deveriam. O caso citado acima exemplifica a realidade vivida por inúmeros docentes que têm seus direitos ignorados. A falta da efetivação de políticas voltadas aos professores acarreta a desmotivação em relação à carreira docente, o que contradiz os objetivos previstos no Plano Nacional de Educação (2014–2024).

Portanto, percebemos que, ao longo dos anos, mesmo com as influências do ideário neoliberal, algumas políticas direcionadas à valorização da profissão docente foram sancionadas, como a Lei do piso salarial, que instituiu um piso mínimo a ser seguido em território nacional, regulamentando, também, a carga horária destinada às atividades sem estudantes, além dos Planos de Carreira para não somente valorizar o professor, mas também para incentivar a sua qualificação. Entretanto, mesmo com a sua obrigatoriedade, mui-

tos estados e municípios não cumprem tais leis, impactando as atividades docentes e desvalorizando o seu trabalho.

## Considerações Finais

Este estudo buscou analisar o trabalho docente tendo como ponto de partida os processos de reestruturação do mundo do trabalho e seus impactos nas condições do exercício da docência. As reflexões apontam que o sistema produtivo tem acentuado a flexibilização, a precarização e a elevação de exigências, repercutindo na organização do trabalho em diversos setores, inclusive na educação.

Nesse sentido, destacamos que as novas dinâmicas no mundo do trabalho buscam, sobretudo, novas formas de contratações. Assim, os vínculos temporários, terceirizados, eventuais e horistas demonstram o desmonte de políticas voltadas para a proteção da classe trabalhadora, ao mesmo tempo em que cresce a instabilidade profissional. Em torno desse contexto, temos o precariado professoral, que evidencia a realidade da vulnerabilidade nas contratações.

Além disso, mesmo com a existência de legislações e políticas educacionais que promovam a valorização do magistério, temos desafios relacionados ao descumprimento de tais medidas. Em muitos casos, o Piso Nacional Docente é ignorado e as remunerações se encontram abaixo do valor estabelecido para a categoria. Além disso, as maneiras de ingresso na carreira do magistério público vêm sendo substituídas por contratações temporárias.

Sob este cenário, é necessário refletir em relação ao futuro da docência e os impactos na carreira docente. Visto que, as situações vividas pelos profissionais contribuem para o desmonte da profissão e da educação pública. À vista disso, é fundamental o fortalecimento das políticas educacionais e o seu efetivo cumprimento por parte dos Estados e Municípios, para então, caminharmos em direção ao reconhecimento e a valorização do trabalho docente.

Portanto, a continuidade de pesquisas que relacionem as modificações estruturais do sistema econômico com as condições precárias do trabalho

docente, faz-se relevante para evidenciar o descaso com a profissão, além de corroborar evidências que possam auxiliar na reestruturação e formação de novas políticas educacionais.

## Referências

ANTUNES, Ricardo; PRAUN, Luci. A sociedade dos adoecimentos no trabalho. **Serviço Social e Sociedade**, São Paulo, n. 123, p. 407-427, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/jj/sssoc/a/cbc3JDzDvxTqK6SDTQzJJLP/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 15 nov. 2025.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 1996. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em 01 de nov. de 2025.

BRASIL. **Lei n. 11.738, de 16 de julho de 2008**. Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 17 jul. 2008. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/l11738.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11738.htm). Acesso em: 1 nov. 2025.

BRASIL. **Lei 13.005, de 25 de junho 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE 2014-2024 e dá outras providências. Brasília: DF: Diário Oficial da União, 25 jun. 2014. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2014/lei-13005-25-junho-2014-778970-publicacaooriginal-144468-pl.html>. Acesso em: 1 nov. 2025.

BRASIL. **Lei 13.467, de 13 de julho de 2017**. Altera a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e as Leis nº 6.019, de 3 de janeiro de 1974, 8.036, de 11 de maio de 1990, e 8.212, de 24 de julho de 1991, a fim de adequar a legislação às novas relações de trabalho. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 13 jul. 2017. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/lei/l13467.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13467.htm). Acesso em: 1 nov. 2025.

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

CAMPOS, Luana Graziela da Cunha; FRANCISCO, Marcos Vinicius. Faces da precarização do trabalho docente no Brasil: um olhar sobre as recomendações do Banco Mundial a partir do documento “Um ajuste justo”. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, [S. l.], v. 17, p. 1-14, 2024. Disponível em: <https://periodicos.ufs.br/revtee/article/view/19943/15712>. Acesso em: 12 jul. 2025.

DRUCK, Graça. Trabalho, precarização e resistências: novos e velhos desafios?. **Caderno CRH**, Salvador, v. 24, n. 1, p. 37-57, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/jj/ccrh/a/qvT-GPNcmnSfHYJh4RXLN3r/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 15 nov. 2025.

FÁVERO, Altair Alberto; BECHI, Diego. A Subjetivação Capitalista enquanto Mecanismo de Precarização do Trabalho Docente na Educação Superior. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, [S. l.], n. 13, ed. 28, p. 1-24, 2020. Disponível em: <https://epaa.asu.edu/index.php/epaa/article/view/4891/2373>. Acesso em: 1 nov. 2025.

GOIS, Juliana Carla da Silva. As tendências da precarização das condições de trabalho no Brasil. **Revista Filosofia Capital**, [S. l.], v. 21, n. 27, p. e609, 2025. DOI: 10.51497/rfc.v21n27-026. Disponível em: <https://www.filosofiacapital.org/index.php/filosofiacapital/article/view/609>. Acesso em: 16 nov. 2025.

HAN, Byung-Chul. **Sociedade do cansaço**. Traduzido por Enio Paulo Giachini. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015. ISBN 978-85-326-5083-2. Disponível em: [http://psico.cinead.org/wp-content/uploads/2021/10/HAN\\_BYUNG\\_CHUL\\_Sociedade-do-cansac%CC%A7o.pdf](http://psico.cinead.org/wp-content/uploads/2021/10/HAN_BYUNG_CHUL_Sociedade-do-cansac%CC%A7o.pdf). Acesso em: 7 nov. 2025.

KUENZER, Acácia Zeneida. Da dualidade assumida à dualidade negada: o discurso da flexibilização justifica a inclusão excludente. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 28, ed. 100, p. 1153-1178, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/sB3XN4nBLFPRrhZ5QNx4fRr>. Acesso em: 18 jun. 2025.

KUENZER, Acácia Zeneida. Educação profissional: categorias para uma nova pedagogia do trabalho. **Boletim Técnico do Senac**, [S. l.], v. 25, n. 2, p. 18-29, 2017. Disponível em: <https://senacbts.emnuvens.com.br/bts/article/view/596>. Acesso em: 23 jun. 2025.

MOURA, Juliana Andrade; LOPES, Claudivan Sanches. Currículo e profissionalidade docente: a rede pública do Estado de São Paulo e Municipal de Campinas/SP. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, Campinas, v. 13, n. 23, p. 05-24, 2023. DOI: 10.46789/edugeo.v13i23.1253. Disponível em: <https://revistaedugeo.com.br/revistaedugeo/article/view/1253>. Acesso em: 17 nov. 2025.

MOURA, Juliana da Silva; RIBEIRO, Júlia Cecília de Oliveira Alves; NETA, Abília Ana de Castro; NUNES, Claudio Pinto. A precarização do trabalho docente e o adoecimento mental no contexto neoliberal. **Revista profissão docente**, Uberaba-MG, v. 16, n. 40, p. 1-17, 2019. Disponível em: <https://revistas.uniube.br/index.php/rpd/article/view/1242>. Acesso em: 7 nov. 2025

PESQUISA Inep discute piso salarial docente e custos médios do Fundeb. **Gov.br**, Brasília, 1 nov. 2025, Estudos Educacionais. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/noticias/estudos-educacionais/pesquisa-inep-discute-piso-salarial-docente-e-custos-medios-do-fundeb>. Acesso em: 1 nov. 2025.

SILVA, Amanda Moreira da. **Dimensões da precarização do trabalho docente no século XXI**: o precariado professoral e o professorado estável-formal sob a lógica privatista empresarial nas redes públicas brasileiras. 2018. 395f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018. Disponível em: <https://ppge.educacao.ufrj.br/teses2018/tAmanda%20Moreira%20da%20Silva.pdf>. Acesso em: 11 mar. 2026.

SOARES, Patrícia Gavião; MELLO, Elena Maria Billig. A BNCC das competências e a perspectiva de inovação pedagógica de viés tecnológico e regulatório: caminhos para resistência. **Educação**, Santa Maria, v. 49, p. 1-22, 2024. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/68694/64139>. Acesso em: 11 jul. 2025.

TEIXEIRA, Eliara Cristina Nogueira da Silva; NUNES, Claudio Pinto. Os sentidos atribuídos ao piso salarial nacional como política pública de valorização docente. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, São Cristóvão, v. 12, n. 29, p. 195-212, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufs.br/revtee/article/view/10688>. Acesso em: 15 nov. 2025.

Ao percorrer a obra, o leitor encontrará investigações que dialogam com questões centrais do nosso tempo, como educação antirracista, educação ambiental, cultura digital, formação docente, inclusão e acessibilidade, práticas decoloniais e valorização das identidades culturais. Esses temas, longe de aparecerem de forma isolada, entrelaçam-se e revelam a potência da interdisciplinaridade como caminho para compreender e intervir na realidade educacional.

Que a leitura deste volume mobilize reflexões, inspire práticas e fortaleça o compromisso coletivo com uma educação que reconhece, valoriza e se constrói na diversidade.

**Prof.ª Dr.ª Patrícia Teixeira Moschen Lievore**

**Professora EBTT- Atendimento Educacional Especializado – do Instituto Federal do Espírito Santo (IFES)**

ISBN: 978-65-5456-171-6

CD



9 786554 561716

**encontrografia**

encontrografia.com  
www.facebook.com/Encontrografia-Editora  
www.instagram.com/encontrografiaeditora  
www.twitter.com/encontrografia