UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

Revista Querubim

Letras – Ciências Humanas – Ciências Sociais

Edição 60

Ano 22

Volume 2 – Educação

Aroldo Magno de Oliveira
(Ed./Org.)

2026 **2026** **2026** **2026**

Niterói – RJ

Revista Querubim 2026 – Ano 22 nº60 – vol. 2 – Educação – 99p. (outubro – 2026)
Rio de Janeiro: Querubim, 2026 – 1. Linguagem 2. Ciências Humanas 3. Ciências Sociais. Periódicos. I - Titulo: Revista Querubim Digital

Conselho Científico
Alessio Surian (Universidade de Padova - Itália)
Darcília Simoes (UERJ – Brasil)
Evarina Deulofeu (Universidade de Havana – Cuba)
Madalena Mendes (Universidade de Lisboa - Portugal)
Vicente Manzano (Universidade de Sevilla – Espanha)
Virginia Fontes (UFF – Brasil)

Conselho Editorial
Presidente e Editor
Aroldo Magno de Oliveira

Consultores
Alice Akemi Yamasaki
Bruno Gomes Pereira
Carla Mota Regis de Carvalho
Elanir França Carvalho
Enéias Farias Tavares
Francilane Eulália de Souza
Gladiston Alves da Silva
Guilherme Wyllie
Hugo de Carvalho Sobrinho
Hugo Norberto Krug
Janete Silva dos Santos
Joana Angélica da Silva de Souza
João Carlos de Carvalho
José Carlos de Freitas
Jussara Bittencourt de Sá
Luciana Marino Nascimento
Luiza Helena Oliveira da Silva
Mayara Ferreira de Farias
Pedro Alberice da Rocha
Regina Célia Padovan
Shirley Gomes de Souza Carreira
Vânia do Carmo Nóbile
Venício da Cunha Fernandes

SUMÁRIO

01	**Carlos Eduardo da Silva Mendes et al –** Os múltiplos sentidos da didática na obra "Vamos conversar sobre didática?	04
02	**César Alessandro Sagrillo Figueiredo e Saulo Eglain Sá Menezes Moraes** – Reflexões sobre as práticas e mecanismos de controles na educação: discussões a partir da implantação de colégio cívico-militar no norte Tocantins	11
03	**Charles dos Santos Almeida e Maria Amábia Viana Gomes –** Correção de fluxo: A crise de identidade e o apartheid educacional em uma escola pública do Município de Arapiraca em ano de IDEB	19
04	**Cosma Ferreira Pessoa e Adriana Moreira de Souza Corrêa** – Práticas pedagógicas para o ensino de física pelo estudante com transtorno de déficit de atenção e hiperatividade	31
05	**Elis Maria Teixeira Palma Priotto et al –** A Educação Escolar Indígena no Brasil no contexto da pandemia de COVID-19: desafios estruturais e estratégias pedagógicas diferenciadas	42
06	**Eliziane de Paula Silveira –** Relato de experiência: formação de formadores regionais de gestão da alfabetização de 1º e 2º ano no contexto do programa Alfabetiza Mais Tocantins	53
07	**Eliziane de Paula Silveira –** Narrativa da implementação do Programa Alfabetiza Mais Tocantins: formação docente amazônica (2023-2025)	60
08	**Gabriela Germano Galdino e Miryan Aparecida Nascimento de Souza –** Educação e trabalho no cárcere: vozes femininas sobre reinserção social	65
09	**Iandra Castoldi Rossi e Ailton Pereira Morila –** Caboclo Bernardo entre a história e o mito: narrativas da cultura popular em Regência Augusta (ES)	77
10	**Júnio Mendes Neponuceno et al –** Educação de jovens e adultos: desafios e potencialidades	88

OS MÚLTIPLOS SENTIDOS DA DIDÁTICA NA OBRA "VAMOS CONVERSAR SOBRE DIDÁTICA?

Carlos Eduardo da Silva Mendes[1]
Daniel Rodrigues[2]
José Ismael Alves[3]
Mércia Araújo da Silva[4]

Resumo
Este ensaio discute o conceito de Didática na contemporaneidade a partir da obra Vamos conversar sobre Didática?, organizada por Medeiros, Fortunato, Ferreira e Araújo (2024). Adota-se o ensaio como método de construção epistemológica para problematizar a Didática na atualidade, apresentando-a não como um campo técnico ou meramente metodológico, mas como um espaço de reflexão crítica, transformação socioeducacional e construção de práticas pedagógicas mais humanas. Ao final, defendemos a Didática como uma prática política, social, afetiva e crítica, essencial para a formação de professores reflexivos e para a promoção de uma educação comprometida com a equidade e com a justiça social.
Palavras-chave: Didática. Docência. Humanização.

Abstract
This essay discusses the concept of Didactics in contemporary times, drawing on the work *Vamos conversar sobre Didática?* [Let's Talk About Didactics?], edited by Medeiros, Fortunato, Ferreira, and Araújo (2024). The essay format is adopted as a method of epistemological construction to critically examine Didactics today, presenting it not as a technical or merely methodological field, but as a space for critical reflection, socio-educational transformation, and the development of more humane pedagogical practices. Ultimately, we advocate for Didactics as a political, social, affective, and critical practice—essential for the development of reflective teachers and the promotion of an education committed to equity and social justice.
Keywords: Didactics. Teaching. Humanization.

Introdução

No âmbito das discussões sobre a Didática, importa enfatizar que a Didática e a Pedagogia devem convocar os profissionais da educação a responderem aos desafios contemporâneos impostos à docência, transformando a escola básica num espaço significativo para o presente e o futuro. Esse movimento justifica-se pela necessidade constante de problematizar as potencialidades e as contribuições de ambos os campos para uma prática docente crítica no contexto escolar. Este ensaio discute o conceito de Didática na contemporaneidade a partir da obra Vamos conversar sobre Didática?, organizada por Medeiros, Fortunato, Ferreira e Araújo (2024).

[1] Graduado em licenciatura em História pela Universidade Federal do Piauí (UFPI). Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas LACONEX@O/UFPI/UFPB.
[2] Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE/UFPB. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas LACONEX@O/UFPI/UFPB.
[3] Graduado em Letras/Português pela Universidade Estadual Vale do Acaraú, UVA-CE.
[4] Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba (PPGE/UFPB). Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas LACONEX@O/UFPI/UFPB.

Sobre a obra "Vamos conversar sobre Didática, organizada por Emerson Augusto de Medeiros, Ivan Fortunato, Lúcia Gracia Ferreira e Osmar Hélio Alves Araújo, reúne importantes investigadores teóricos da área — como Francisco Imbernón, Isabel Alarcão, Maria Amélia Santoro Franco e Vera Maria Candau — com o propósito de debater, repensar e atualizar o campo da Didática e da Pedagogia.

Aqui, adota-se o ensaio como método de construção epistemológica para problematizar a Didática na atualidade, apresentando-a não como um campo técnico ou meramente metodológico, mas como um espaço de reflexão crítica, transformação socioeducacional e construção de práticas pedagógicas mais humanas. Para tanto, abordamos as seguintes temáticas: a multiplicidade da Didática; o sentido da Didática (Imbernón); Reflexões em torno da Didática – (Alarcão); (Franco); a interculturalidade da Didática (Vera Candau) e os professores marcantes (Araújo, Medeiros e Fortunato).

Ao final, defendemos a Didática como uma prática política, social, afetiva e crítica, essencial para a formação de professores reflexivos e para a promoção de uma educação comprometida com a equidade e com a justiça social.

A multiplicidade da Didática na perspectiva de Imbernón

Imbernón (2025) aborda os conceitos de Didática com ênfase em sua configuração atual, discutindo-a também como um meio de transformação educacional e social. Inicialmente, Imbernón promove um breve debate sobre as definições da área, resgatando desde as concepções dos antigos filósofos gregos — período em que a nomenclatura ainda não existia formalmente. O autor destaca que esses filósofos viam a Didática como uma arte, traçando, a partir disso, o percurso histórico da disciplina. Sobre a Didática, vejamos:

> Atualmente, o termo Didática vem mudando e, apesar de parecer que deixou de estar associado ao conceito de arte e instrução, o peso da história ainda é observado em duas definições que contêm duas visões diferentes da mesma palavra: uma mais voltada para o ensino como instrução e outra mais voltada para o ensino como aprendizagem, como orientação ou acompanhamento durante um processo." (Imbernón, 2024, p.12).

Imbernón destaca as mudanças ocorridas e a definição de Didática atualmente, com predominância no século XXI de uma Didática "voltada para o ensino como aprendizagem como orientação ou acompanhamento durante um processo". O autor ainda expõe sua posição e destaca que devemos abandonar o pensamento da Didática apenas como instrução com foco de conhecer os processos de ensino-aprendizagem. A esse respeito, o autor defende que:

> Portanto, a Didática lida em parte com o que ensinar, mas principalmente com como ensinar, e o faz identificando como se aprende. Para reconhecê-los, a Didática se baseia em outras disciplinas como a biologia (que nos fornece conhecimento sobre as fases evolutivas e necessidades biológicas dos alunos), a psicologia (que nos fornece conhecimento sobre a forma como os alunos adquirem a aprendizagem e nos elementos que favorecem ou dificultam a sua aquisição), a sociologia (que nos apresenta conhecimento sobre as necessidades sociais do contexto em que se insere a ação de ensinar e aprender), a filosofia (que traz um papel reflexivo ao ato de educar) e nos últimos anos, também, a neurociência (que nos fornece conhecimento sobre o comportamento do nosso cérebro para alcançar o aprendizado). (Imbernón, 2024, p.13).

No segundo momento, o autor aborda a Didática como um elemento de reflexão sobre a praxe. Imbernón destaca que essa disciplina não pode se afastar da realidade, enfatizando a relação entre teoria e prática: "A Didática nos fornece os elementos que nos permitem refletir sobre a práxis educativa enquanto essa práxis fornece elementos para configurar a teoria. Sem essa simbiose, teoria e prática perdem o sentido". Diante disso, ele nos convida a compreender esses dois polos como indissociáveis, em que um serve de amparo ao outro. Segundo o pesquisador, não existe uma atividade concreta sem fundamentação teórica, assim como nenhum conceito se concretiza sem uma realidade que o circunde. Logo:

> O objetivo da Didática sob essa perspectiva é ajudar a compreender o mundo, como meio para alcançar a transformação educacional e social e, portanto, a liberdade das pessoas. O desenvolvimento do espírito crítico aliado ao compromisso social e à ética são os fatores determinantes que todo aluno deve desenvolver para que o aprendizado seja completo." (Imbernón, 2024, p.19).

Por fim, o autor aborda a Didática como um vetor de transformação social. Imbernón explicita que a Didática deve se constituir como transformadora da própria realidade, que busca aprimorar o aprendizado em benefício coletivo". Isso significa que ela deve ser vista não apenas como uma metodologia, mas como uma experiência, abrindo espaço para que os estudantes desenvolvam um pensamento mais reflexivo, emancipador e capaz de moldar a sua realidade e a daqueles que estão ao seu redor. Essa abordagem propicia um ambiente de problematizações e de reflexão sobre o contexto em que vivem, permitindo que os alunos construam suas próprias conclusões.

A Didática sob o olhar de Alarcão

Alarcão (2024) aborda o sentido da Didática na atualidade, perpassando por suas próprias experiências, pelos múltiplos significados da área e por sua evolução histórica. A autora resgata sua trajetória como docente na Universidade de Aveiro (UA), em Portugal, evidenciando sua concepção pedagógica a partir da vivência como primeira professora de Didática da instituição. Para estruturar o seu método de ensino, ela pontua ter considerado questionamentos essenciais, tais como "o quê", "para quê" e "por quê". Sob essa ótica, o curso oferecido compreendia "momentos para confrontar ideias e discuti-las, momentos para experimentar e pesquisar, momentos para observar(-se), avaliar e inovar, todos eles contribuindo para construir conhecimentos e desenvolver atitudes próprias de um professor, ou seja, começar a construir a sua identidade profissional". Nessa perspectiva, a autora defende que:

> Um professor é alguém que tem de saber tomar decisões relativamente à maneira mais adequada de estabelecer a relação entre o aluno e o conhecimento no contexto do processo educativo. Para realizar eficazmente esta função de mediador tem de possuir, para além de conhecimentos de tipo declarativo (saber), também processual (saber-fazer) e uma postura relacional (ser e estar em e com). Necessita, além disso, de se mover à vontade num raciocínio de tipo abstracto que lhe permita prever as consequências das suas próprias acções e levantar hipóteses sobre as possíveis reacções dos seus alunos e suas causas." (Alarcão, 2024, p.26).

Alarcão evidencia a complexidade da profissão docente e mostra que ser professor vai muito além do domínio de conteúdos, destacando a necessidade de o educador atuar como mediador entre o aluno e o conhecimento — o que exige saberes teóricos, competências práticas e sensibilidade humana. Para além de suas próprias convicções, a autora relata a percepção de seus colegas de trabalho, apontando que muitos professores e estudantes compreendiam a Didática de maneira equivocada. Ela combate visões que reduzem a Didática a uma abordagem puramente técnica ou normativa e esclarece as críticas comuns que o campo recebia no ambiente acadêmico, tais como a ideia de que a "Didática não é uma ciência e, portanto, não deve ter estatuto universitário; [ou de que]

uma Didática específica para cada disciplina é um desperdício em termos de currículo" (ALARCÃO, 2024, p. 30). Segundo a autora:

> [...] a disciplina de Didática é contraproducente devido à sua natureza normativo-prescritiva; a Didática trivializa o saber, é fragmentária e dá uma visão reducionista; os professores de Didática são uns teóricos e pensam que vêm salvar o processo educativo; a natureza curricular da Didática que alguns pretendem lecionar exigiria um super-professor detentor de um conhecimento enciclopédico; a Didática pretende ser autossuficiente e desligar-se das disciplinas de base." (Alarcão, 2024, p.30).

Por fim, Alarcão esclarece a sua concepção pedagógica, evidenciando que o foco da Didática reside no ensino, na aprendizagem, na formação e nos contextos em que estes processos ocorrem. A autora sinaliza que houve uma evolução histórica em relação à disciplina, com base principalmente na sua experiência em Portugal. Contudo, ela nos convida a não generalizar a sua trajetória, uma vez que a Didática não deve ser vista como algo estático ou isolado, mas sim como um campo integrador de diferentes vertentes, cuja existência está estritamente condicionada à realidade prática do ensino, da aprendizagem e da formação. Trata-se de uma área que ganha sentido a partir da interação concreta entre professores, estudantes, instituições de ensino, diretrizes políticas e investigações científicas relevantes.

A interculturalidade da Didática segundo Candau

Candau (2024) aborda, inicialmente, os diversos desafios no campo da Didática desde os seus primórdios, contrastando-os com a visão tecnicista e produtivista que ainda reverbera na atualidade. A autora destaca que o verdadeiro foco da disciplina reside na reflexão sobre os processos de ensino-aprendizagem em toda a sua complexidade e pluralidade. Para ela, o objetivo central deve ser intervir nessas dinâmicas a fim de construir respostas relevantes tanto para os interesses dos sujeitos envolvidos quanto para a sociedade em que estão inseridos. Desse modo, a pesquisadora evidencia que as principais questões que permeiam a Didática e a formação docente estão intrinsecamente ligadas às diferenças culturais. Destaca a autora:

> Entre as questões que interpelam a Didática e a formação de professores hoje, considero de especial relevância as relacionadas às diferenças culturais no cotidiano escolar. A cultura escolar está, em geral, assentada na busca da igualdade entendida, como homogeneização dos processos e objetivos pretendidos. (Candau, 2024, p. 74).

A autora argumenta que a questão das diferenças culturais não constitui um debate inédito, demonstrando que suas reflexões são fruto de uma construção teórica iniciada anteriormente. Ao resgatar historicamente o tema da diversidade cultural, Candau enfatiza as contribuições da psicologia e a sua interface com a Didática. Nesse sentido, ela retoma o movimento da Escola Nova e evoca o pensamento de intelectuais como Jean-Jacques Rousseau, John Dewey, Jean Piaget e B. F. Skinner. Desse modo, evidencia-se que as contribuições do campo psicológico impulsionaram estudos relevantes acerca da pluralidade nos métodos de ensino e aprendizagem sob a ótica do estudante. Desse modo, passou-se a validar as particularidades de tempo e as distintas maneiras pelas quais cada indivíduo absorve o conhecimento (CAndau, 2024).

Na sequência, Candau aborda as aproximações entre a perspectiva intercultural e o campo da educação, destacando a necessidade premente de se construírem práticas educativas que incorporem as diferenças em sua totalidade. A autora introduz o conceito de "cruzamento de culturas" para defender a urgência de uma Didática intercultural e pontua, firmemente, que a

contemporaneidade exige que as questões culturais não sejam mais negligenciadas ou ignoradas no cotidiano escolar.

Por fim, a autora problematiza a percepção do termo "diferença" nos depoimentos de alguns educadores, apontando que a palavra é frequentemente associada a um aspecto negativo que necessita de correção. Candau explicita que, no campo educacional, as singularidades culturais ainda são vinculadas ao erro, à ignorância e à anormalidade. Nesse sentido, a sua proposta central é a busca por uma perspectiva intercultural na qual as diferenças não sejam apenas identificadas, mas integradas à Didática como parte constituinte do processo de ensino-aprendizagem. Assim, as diversas culturas devem ser compreendidas como fontes de riqueza essenciais para o desenvolvimento pedagógico, e não como um problema a ser superado.

Reflexões em torno da Didática – Maria Amélia Santoro Franco

Franco (2024) discute os limites e as possibilidades da Didática no processo educativo, tendo como ponto de partida o dilema de Comenius, que propunha "ensinar tudo a todos", mas que levanta a questão sobre até que ponto é possível garantir a aprendizagem. A autora diferencia Pedagogia e Didática: a primeira é mais ampla, com caráter crítico e filosófico, voltada para compreender a educação em sua totalidade; já a segunda se ocupa mais diretamente dos processos escolares e da prática de ensino. Ressalta-se que o ensino, por si só, não assegura a aprendizagem, pois esta é subjetiva, marcada pela história de vida, pelas interpretações singulares e pelas condições sociais e culturais de cada estudante.

Inspirando-se em Paulo Freire, Franco (2024) apresenta a didática como prática dialógica, crítica e emancipadora, na qual o professor não é mero transmissor de conteúdos, mas mediador de encontros e de sentidos. Nesse contexto, o aluno deve ser reconhecido como sujeito ativo, portador de saberes e interpretações próprias, o que rompe com a ideia de homogeneização. A aula, portanto, é compreendida como espaço vivo de diálogo e resistência, onde emergem contradições, imprevistos e diferentes modos de compreensão do conhecimento.

Assim, Franco (2024) nos leva a compreender que a prática pedagógica não pode ser vista como um processo técnico e totalmente controlável, mas como práxis viva, construída no encontro entre sujeitos, marcada pela imprevisibilidade e pela necessidade de abertura do professor para refletir criticamente sobre sua ação. Essa visão amplia o papel da Didática, ao mesmo tempo em que reconhece seus limites frente à complexidade da aprendizagem.

A Didática e os professores inesquecíveis segundo Araújo, Medeiros e Fortunato

Conforme sugerido pelo próprio título, o capítulo aborda a estreita relação entre a Didática e a constituição de professores inesquecíveis, desenvolvendo-se primordialmente a partir de relatos de experiência. Logo de início, os autores problematizam as marcas deixadas nos estudantes por meio do seguinte questionamento: "Seremos lembrados quando nossos estudantes recordarem o período de estudos nas suas respectivas licenciaturas?". A partir dessa provocação, o texto sinaliza que aquilo que não se constitui como uma experiência significativa acaba, inevitavelmente, sendo esquecido.

Sob essa perspectiva, Araújo, Medeiros e Fortunato (2024) analisam a ideia comum de que, para ser considerado inesquecível, o docente precisa, necessariamente, ter uma boa didática. Contudo, os pesquisadores expandem essa noção ao demonstrarem que o impacto da docência vai além do aspecto técnico, estruturando-se em três pilares fundamentais. O primeiro deles refere-se à qualidade da relação professor-aluno; o segundo diz respeito a uma proximidade afetuosa e humanizada entre as partes (afastada do sentido romântico do termo); e o terceiro relaciona-se ao desafio de instigar a turma, o que exige "entusiasmar os(as) estudantes, engajá-los(as) na atividade intelectual".

Por fim, ao diferenciarem as figuras do mero transmissor de conteúdos e do verdadeiro educador, os autores registram que a docência marcante se consolida na indissociabilidade entre o rigor intelectual e a sensibilidade humana. Essa postura pedagógica transforma o espaço da sala de aula em um ambiente de troca mútua, onde o afeto e o conhecimento caminham juntos na formação da identidade profissional dos futuros licenciados. A esse respeito, vejamos:

> I. A primeira relação indica que não é o conhecimento que estabelece a "causa última" nas experiências que fazem com que muitos(as) professores(as) se tornem inesquecíveis, mas a relação professor(a) e estudantes [...] II. A segunda relação mostra que o processo educativo requer proximidade amorosa - professor(a) e estudantes [...] III. A terceira relação aponta que o desafio é precisamente este: entusiasmar os(as) estudantes, engajá-los(as) na atividade intelectual [...] (Araújo, Medeiros e Fortunato, 2024, p.102-106-111).

Ao longo do texto, os autores expõem diversas experiências de docentes marcantes, demonstrando que a constituição de um "professor inesquecível" perpassa múltiplos fatores. Esses elementos abrangem desde o estabelecimento de vínculos saudáveis até uma proximidade afetuosa que humaniza a figura do educador diante dos estudantes. Nesse processo, a Didática atua como o eixo central, visto que, em sua dimensão prática, ela está intimamente ligada à qualidade das interações construídas em sala de aula. Sob essa perspectiva, evidencia-se que "há um cenário consideravelmente forte de demonstração de que o bom professor deixa marcas, não somente a partir dos conteúdos que ensina, mas sobretudo marcas daquele que ensinou" (Araújo, Medeiros e Fortunato, 2024, p. 118).

Considerações finais

Os debates promovidos neste ensaio permitem compreender que a Didática é um campo amplo, dinâmico e fundamental para repensar os processos de ensino-aprendizagem na contemporaneidade. Embora os autores analisados — Imbernón, Franco, Alarcão, Candau, Araújo, Medeiros e Fortunato — apresentem diferentes perspectivas, eles convergem ao defendê-la como um instrumento viva de reflexão crítica, transformação social e construção de práticas educativas mais humanas e significativas.

Imbernón contribui significativamente para esse cenário ao destacar que a Didática superou a visão de mera instrução ou transmissão mecânica de conteúdos. Atualmente, a disciplina assume o papel de acompanhar os estudantes e compreender as singularidades de como o sujeito aprende. Essa mudança de paradigma mostra-se extremamente necessária no contexto educacional atual, marcado por uma cultura escolar que, muitas vezes, ainda prioriza a memorização e os resultados quantitativos. Ademais, corrobora-se a premissa do autor de que teoria e prática são indissociáveis, visto que a prática sem reflexão corre o risco de se automatizar, ao passo que a teoria distante da realidade escolar perde seu potencial emancipatório.

As ponderações de Alarcão reforçam a complexidade da profissão docente e a urgência de conceber o professor como um mediador do conhecimento. A autora evidencia que o ato de ensinar exige competências humanas, relacionais e reflexivas que transcendem o domínio do conteúdo. Ao dialogar com Alarcão, nota-se que sua perspectiva rompe com a visão reducionista do educador como um mero executor de saberes preestabelecidos. Defende-se, portanto, a necessidade de uma autoavaliação constante por parte do docente, cujas ações devem se adaptar às demandas dos estudantes, articulando a reflexão crítica às condições concretas e estruturais que envolvem o exercício da profissão.

Sob outra vertente, a análise do pensamento de Candau torna evidente a relevância do debate intercultural. Ao chamar a atenção para a pluralidade no cotidiano escolar, a autora critica a histórica tendência das instituições em buscar a homogeneização dos sujeitos. Essa abordagem provoca uma reflexão profunda sobre como as diferenças ainda são assimiladas de forma negativa no ambiente escolar, quando deveriam ser celebradas como elementos enriquecedores do ecossistema educativo. Concorda-se com a autora na defesa de uma pedagogia intercultural, embora se reconheça que tal proposta exige uma transformação estrutural e pedagógica profunda para superar os preconceitos e as exclusões vigentes.

Por fim, essa dimensão humana ganha contornos práticos nas contribuições de Araújo, Medeiros e Fortunato. As experiências por eles apresentadas demonstram que um professor inesquecível não é memorizado puramente pela teoria ministrada, mas sobretudo pelas relações de acolhimento, incentivo e proximidade construídas na trajetória formativa. Consequentemente, evidencia-se que a Didática não pode ser desvinculada da dimensão afetiva da educação.

Em suma, a obra em questão expande os horizontes da Didática, desmistificando-a como um campo fechado, meramente técnico ou exclusivamente metodológico. Pelo contrário, ela consolida-se como um espaço legítimo de reflexão sobre o ensino, a aprendizagem, a formação docente, as diferenças culturais e as relações humanas. A Didática assume, nesse contexto, um papel político-pedagógico indispensável, essencial tanto para a organização do trabalho didático quanto para a edificação de práticas comprometidas com a equidade, com a transformação social e com a valorização da multiplicidade humana na escola.

Referências

ALARCÃO, Isabel. Didática: que sentido na atualidade?. In; MEDEIROS, Emerson Augusto de.; FORTUNATO, Ivan; FERREIRA, Lucia Gracia; ARAÚJO, Osmar Hélio Alves (Orgs). **Vamos conversar sobre Didática?** 1. ed. – Campinas, SP: Mercado de Letras, 2024, p. 21-46.

ARAÚJO, Osmar Hélio Alves; MEDEIROS, Emerson Augusto de.; FORTUNATO, Ivan. A didática e os professores inesquecíveis: qual a relação?. In: (Orgs). **Vamos conversar sobre Didática?** 1. ed. – Campinas, SP: Mercado de Letras, 2024, p. 99-120.

CANDAU, Vera Maria. DIDÁTICA, INTERCULTURALIDADE E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: DESAFIOS ATUAIS. In: In; MEDEIROS, Emerson Augusto de.; FORTUNATO, Ivan; FERREIRA, Lucia Gracia; ARAÚJO, Osmar Hélio Alves (Orgs). **Vamos conversar sobre Didática?** 1. ed. – Campinas, SP: Mercado de Letras, 2024, p. 73-98.

FRANCO, Maria Amélia Santoro do Rosário. O QUE PODE A DIDÁTICA? REFLEXÕES EM TORNO DO CONVITE À APRENDIZAGEM. Interculturalidade e formação de professores: desafios atuais. In: In; MEDEIROS, Emerson Augusto de.; FORTUNATO, Ivan; FERREIRA, Lucia Gracia; ARAÚJO, Osmar Hélio Alves (Orgs). **Vamos conversar sobre Didática?** 1. ed. – Campinas, SP: Mercado de Letras, 2024, p. 47-72.

IMBERNÓN, Francisco. Interculturalidade e formação de professores: desafios atuais. In: In; MEDEIROS, Emerson Augusto de.; FORTUNATO, Ivan; FERREIRA, Lucia Gracia; ARAÚJO, Osmar Hélio Alves (Orgs). **Vamos conversar sobre Didática?** 1. ed. – Campinas, SP: Mercado de Letras, 2024, p. 11-20.

Enviado em 31/08/2026
Avaliado em 15/10/2026

REFLEXÕES SOBRE AS PRÁTICAS E MECANISMOS DE CONTROLES NA EDUCAÇÃO: DISCUSSÕES A PARTIR DA IMPLANTAÇÃO DE COLÉGIO CÍVICO-MILITAR NO NORTE TOCANTINS

César Alessandro Sagrillo Figueiredo [5]
Saulo Eglain Sá Menezes Moraes [6]

Resumo
O presente artigo analisa as práticas militares e os mecanismos de controle presentes no Projeto Político Pedagógico (PPP) do Colégio Estadual Cívico-Militar Professor José Carneiro de Brito, localizado no município de Tocantinópolis-TO. A pesquisa possui abordagem qualitativa, fundamentada na análise documental do PPP institucional vigente até o ano de 2025. O estudo busca compreender como o texto do documento manifesta e posiciona as práticas civis-militares no contexto escolar, igualmente, refletir acerca do conteúdo da proposta. Verificou-se que o documento que orienta o modelo cívico-militar enfatiza elementos como disciplina, autonomia, controle e fortalecimento de valores cívicos.
Palavras-chave: educação cívico-militar; Projeto Político Pedagógico; práticas pedagógicas

Abstract
This article analyzes the military practices and control mechanisms found in the Political-Pedagogical Project (PPP) of the Professor José Carneiro de Brito State Civic-Military School, located in the municipality of Tocantinópolis, Tocantins. The research employs a qualitative approach based on a document analysis of the institutional PPP currently in effect through 2025. The study seeks to understand how the document's text presents and positions civic-military practices within the school context, while also reflecting on the content of the proposal. It was found that the document guiding the civic-military model emphasizes elements such as discipline, autonomy, control, and the strengthening of civic values.
Keywords: civic-military education; Political-Pedagogical Project; pedagogical practices.

Introdução

Conforme estudo, houve uma expansão dos números de Escolas Militarizadas no Brasil, sobretudo no período de gestão do governo Bolsonaro (2019-2022)[7]. Nesse contexto, a implementação das escolas cívico-militares emerge como uma alternativa de reorganização disciplinar e administrativa no cenário educacional contemporâneo, preocupado em atender ao mercado de trabalho, bem como visando uma reorganização de movimentos ligados ao conservadorismo com viés de direita e com verniz religioso. Esses movimentos, por sua vez, bancaram o Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares, instituído pelo Decreto nº 10.004 (Brasil, 2019), em que é proposto um modelo de gestão baseado na participação de militares nas atividades administrativas e disciplinares das escolas públicas.

5 Prof. Dr. em Ciências Políticas e pós-doutor em literatura, docente da UFNT e professor permanente do PPFLLIT/UFNT e do PPGEPE/UFMA. r
6 Mestrando em Educação pelo PPGEPE/UFMAr
7. Jair Messias Bolsonar governou o Brasil entre 2019 e 2022 e teve sua gestão marcada por ataques à democracia, desrespeito aos Direitos Humanos e apego a um discurso ultraconservador e de extrema-direita.

No estado do Tocantins, o modelo foi incorporado em diversas unidades escolares. Para o exame neste artigo, destacamos o Colégio Estadual Cívico-Militar Professor José Carneiro de Brito (CCMJCB), localizado no município de Tocantinópolis. Conforme análise empreendida, examinamos o Projeto Político Pedagógico do quinquênio 2020-2025 da escola, que além de delimitar como deve ser atividades do Colégio, evidencia como serão operacionalizadas as práticas didáticas e administrativas à exemplo do modelo cívico-militar. Entre as diretrizes, pontua algumas práticas associadas à cultura militar, por exemplo: 1) as formaturas, perfilamento antes de entrar nas salas; 2) ostensiva observância de horários, indicando o controle disciplinar; 3) monitoramento da rotina escolar; e, 4) fortalecimento de valores cívicos.

Diante desse cenário, o presente artigo possui como objetivo principal analisar o Plano Político Pedagógico (PPP) do Colégio José Carneiro de Brito e fazer reflexões acerca da organização do contexto escolar, trazendo elementos teóricos que permitam melhor compreender as práticas militares, igualmente, as ações que justificam a manutenção desse modelo educacional. O estudo justifica-se pela relevância acadêmica e social de estudar as Escolas Cívico-Militares e analisar como os documentos elaborados legitimam o papel do Estado enquanto mantenedor do poder de controle, através da educação em um contexto político econômico e social neoconservador.

A metodologia deste trabalho priorizou a leitura do PPP do CCMJCB, além de análise de obras e artigos científicos de autores centrais no debate educacional contemporâneo como Foucault (1975), Apple (2003), Lacerda (2018) entre outros autores. Tomando como base os escritos desses teóricos, conseguimos mensurar a organização cívico-militar como uma mescla de interesses difusos, que se organiza visando à formação critica, cidadã, reflexiva e questionadora dos alunos, ao mesmo tempo, tendo como premissa a disciplina e a rigidez militar.

Quanto à metodologia, nosso estudo parte de uma pesquisa qualitativa baseada na revisão bibliográfica acerca do tema, do mesmo modo, buscando uma compreensão histórica do período em tela e uma análise de conteúdo do texto, conforme proposto por Bardin (1977), com o objetivo de identificar categorias temáticas que evidenciam a controvérsia entre formação crítica, reflexiva e emancipadora, assim como as práticas militares com foco nos aspectos relacionados à disciplina, organização escolar, monitoramento institucional e as formas de controle presentes no documento. Ainda, destacamos que o presente estudo, por sua vez, não se ateve a diagnosticar falhas nos elementos constructos que balizam, orientam e descrevem as ações do Colégio, mas fomentar o debate acerca do papel e das limitações das escolas cívico-militares para a sociedade nessa atual quadra histórica.

O modelo cívico-militar e a organização escolar

Com vista ao estudo, nosso artigo possui como lastro o Plano Político Pedagógico (PPP) do Colégio José Carneiro de Brito vigente entre os anos 2022-2025. No início de sua redação o documento faz alusão ao Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares e menciona que o programa (Brasil, 2019) “foi criado com a finalidade de implantar um modelo de gestão considerado de excelência em escolas públicas brasileiras”. Conforme descrito no PPP, a implantação do programa ocorreu em fevereiro de 2022, mediante acordo de cooperação técnica firmado com o Ministério da Educação.

A sistematização do PPP traz em sua apresentação pontos relevantes ao contexto de aplicação ou execução daquele manual. Primeiramente cuidou-se de fazer localização da escola, manifestando o contexto socioeconômico onde está inserida:

> O Colégio Estadual Professor José Carneiro de Brito está localizado no Bairro Alto Bonito, considerado sócio e economicamente carente, em sua maioria composto de famílias que possuem como renda o trabalho na lavoura, diaristas e funcionários públicos. Muitos estudantes são criados pelos avós e/ou tios que participam pouco da vida escolar de seus filhos. Atende uma clientela pertencente ao bairro, regiões circunvizinhas com vulnerabilidade social e da zona rural trazidos pelo transporte escolar e público geral. (CCMJCB/ PPP, 2025, p. 7,)

Nas manifestações repletas de compromissos sociais, percebemos a reprodução de argumentos bastante presentes e recorrentes na política nacional. De acordo com o excerto, enfatizam soluções setorizadas para problemas enfrentados pela educação, por exemplo, como disciplina, currículo e/ou avaliação, ou seja, questões que podem levar a falácias de interpretações acerca das causas e possíveis solução dos problemas sociais. Nessa conjuntura, a implantação das Escolas Cívico-militares alude e vai ao encontro da demanda de grupos políticos, contudo, denota ser a reprodução e manutenção de hegemonias de classes sociais.

Ou seja, são soluções que não resolvem os problemas mais gravosos do sistema educacional brasileiro; em vez disso, ainda que de forma não intencional, acaba por reforçá-las. Nesse sentido, reiteramos que estudantes negros, pobres e mulheres continuam sem qualidade educacional, visto que, quando comparados com indivíduos brancos, heterossexuais e de classe sociais mais abastadas, não possuem o mesmo acesso ao ensino. Isso posto, observamos mediante exame que as promessas educacionais de mobilidade social e melhoria de vida nem sempre se concretizam, pois o que o capitalismo oferece é insuficiente frente às expectativas geradas por uma educação não inclusiva. Assim, a distância entre a realidade econômica e o discurso educacional evidencia a divisão da sociedade entre dominadores e dominados, evidenciados pelos marcadores sociais de classe, raça e gênero. Em síntese, o sistema educacional, longe de ser neutro, desempenha papel central na produção e reprodução dessas desigualdades (Apple, 2003; Silva, Pereira, 2026).

Nessa perspectiva em face de inúmeras carências, de modo oportuno e eleitoreiro, a iniciativa de criação de escolas militarizadas acaba por ir ao encontro dos anseios de grupos políticos ligados ao conservadorismo, parcela política que vêm ganhando espaço no cenário nacional. No tocante à moldura política, dois grupos alinhados à direita, os neoliberais e os neoconservadores, têm estabelecido alianças estratégicas com o objetivo de influenciar o sistema educacional. Apesar de possuírem interesses distintos, os primeiros defendem a mínima intervenção estatal em favor do livre mercado; enquanto os segundos, pleiteiam um Estado atuante na preservação de valores morais tradicionais, sendo que ambos convergem na crítica à atuação atual da escola. Para os neoliberais, a escola é ineficiente por estar excessivamente subordinada ao Estado; já os neoconservadores, entendem que os conteúdos escolares não refletem os valores que consideram corretos. Apesar das divergências, esses grupos conseguiram formar uma agenda comum de reformas educacionais, precisamente, voltadas à redefinição da atuação das instituições escolares (Apple, 2000; Silva, Pereira, 2026).

Ainda, quanto a análise do PPP da escola analisada, encontramos um enunciado que objetivamente poderia justificar a inserção dos métodos militares no interior do espaço escolar, além de ser elemento que materializa o discurso dos grupos conservadores priorizando à disciplina. O texto destaca o seguinte:

> Destaca-se a aplicabilidade do programa cívico militar, que colabora com a disciplina fortalecendo o ensino e a aprendizagem dentro e fora da unidade escolar. Digno de nota, cita-se também o curso Técnico profissionalizante em Controle Ambiental integrado ao ensino médio, no qual insere a cada ano um número significativo de estudantes no mercado de trabalho, […]. (CCMJCB/ PPP, 2025, p.9)

O texto oficial sugere que a militarização das escolas públicas do Brasil segue uma lógica neoliberal, haja vista transfere à escola valores como eficiência, produtividade, padronização comportamental e responsabilização individual, por conseguinte, transformando-se em um espaço de administração da ordem mais do que de formação crítica e, como produto almejado, metamorfoseia-se em lócus que prioriza o resultado em detrimento do processo aprendizagem. Nesse prisma podemos dialogar com Frigotto (2010), em que o autor evidencia que a escola sofreu sérios reflexos dàs exigências de produtividade, utilitarismo e conformidade às necessidades do mercado.

Fechando a análise, modelos econômicos como o neoliberalismo, bem como movimentos que fortaleçam a militarização escolar, contrariam a concepção freireana de educação, uma vez que entende a escola como um território amplo em que se baseia a prática de liberdade e do espaço de diálogo, consequentemente, buscando a autonomia e humanização. Corroborando com essa perspectiva, trazemos à lume o pensamento de Paulo Freire (1996) no qual o mestre reitera que a educação deve possuir como propósito a emancipação humana dos educandos. Sumarizando, na perspectiva pedagógica militarizada, o que percebemos é a educação bancária, quando o aprendiz se comporta como mero receptor de informação em detrimento do professor, que se comporta como o dono da informação.

Escola: práticas e controles

O conceito de controle possui ampla utilização no campo da administração, sendo compreendido como uma função essencial do processo administrativo. Nessa perspectiva, o controle envolve o acompanhamento e a avaliação das atividades e dos resultados, mediante a comparação entre o desempenho realizado e os padrões ou objetivos previamente estabelecidos, possibilitando a identificação de desvios e a adoção de medidas corretivas (Chiavenato, 2022).

A percepção simbólica do ideário de controle é também entendida como organização ao refletir na escolha como deve se processar a rotina diária, conforme podemos analisar no seguinte excerto:

> Para que todos […] setores ajam em consonância, acontecem periodicamente reuniões, as quais podemos citar: reuniões quinzenais da equipe diretiva, reuniões com o corpo docente em conselhos de classe e, quando necessárias, reuniões da Associação de Apoio Escolar bimestrais ou quando indispensáveis. (CCMJCB/ PPP, 2025, p. 16)

Ao mencionar como preconiza a rotina escolar, descreve de forma minuciosa o seguinte: “O horário do intervalo (recreio) é de 15 minutos, acompanhado sempre por coordenadores, oficiais, monitores, tríade, professor e/ou servidor administrativo […] (CCMJCB/ PPP, 2025, p.24)”. Não fica claro a quem se refere o termo “oficial”; contudo, nos permite interpretar que se trata de um militar, sujeito que é manifestado pela primeira vez no documento.

Também, consideramos que a ideia de observação, controle e/ou patrulha na hora do intervalo, nos induz a duas reflexões: 1) a primeira, que a escola se preocupa com a ordem nos espaços coletivos e nos momentos de recreação; 2) a segunda, denota a necessidade de controle constante. Portanto, não seria uma contradição, tentar tolher estudantes em horários dedicados a ludicidade, criatividade e brincadeiras?

Interpretações acerca da liberdade dos estudantes é feita quando percebemos o enunciado: "É esperado que, durante as aulas, o (a) estudante permaneça em sala, evitando transitar pelas dependências do Colégio, sem prévia autorização do (a) professor (a) ou do(a) Orientador(a) Educacional" (CCMJCB/PPP, 2025, p.24). Ainda, ao tratar dualidade entre preocupação com regras e o controle, merece reflexão também a seguinte sentença quando enfatiza: "Ademais, esta unidade escolar zela pela pontualidade, como uma questão de respeito à coletividade e condição essencial para a organização e o bom funcionamento de qualquer instituição, por isso a reincidência de atrasos implicará em comunicação aos pais/responsáveis" (CCMJCB/PPP, 2025, p. 24). Não obstante, o documento não explicita como a escola lida com casos de indivíduos, que por circunstâncias alheias à sua vontade, não conseguem alcançar os horários formalizados.

Dialogando com **Frigotto (2010), o autor** destaca que **a formação humana não pode ser reduzida a adestramento comportamental. Porém, o Projeto Político Pedagógico menciona a adoção de práticas controladoras, em que o CCMJCB articula-se a um projeto de padronização do sujeito**. A escola, nesse contexto, é compreendida como uma instituição disciplinar por excelência, responsável por adestrar "corpos dóceis[8]" e regular comportamentos por meio de práticas pedagógicas aparentemente neutras. Essa pretensa neutralidade também sustenta projetos como o "**Escola Sem Partido"**, que sob o argumento de combater uma suposta "ideologização" docente busca restringir o debate crítico no espaço escolar e reforçar uma pedagogia do silêncio. Nesse prisma, torna-se uma bandeira de luta e pauta de intensos debates aos quais defendem os grupos políticos conservadores e neoconservadores, tendo uma ampla maioria no Congresso Nacional brasileiro.

Porém, de modo contraditório, fica evidenciado em várias passagens do documento o compromisso e a constante busca por uma gestão democrática do Colégio. Percebemos que o texto traz elementos que evidenciam de compartilhamento de atribuições com a gestão, parte administrativa, alunos e comunidades. Verificamos abaixo conforme trecho no tocante aos mecanismos de autoavaliação e diagnósticos:

> O processo de escuta do ano letivo de 2025 para reformulação do PPP foi realizado através de formulários no google forms e impressos. A escuta direcionada aos pais, professores e equipe administrativa e estudantes abrangeram os aspectos socioeconômicos, administrativos, pedagógicos e referentes à estrutura física da unidade escolar. Em relação a escuta aplicada aos professores, equipe diretiva e coordenadores pedagógicos, foi realizada com os servidores no Google Forms, onde as perguntas são direcionadas e solicitamos uma justificativa para fins de avaliação e proposta para o ano de 2025 […] (CCMJCB/PPP, 2025 p.10).

[8] Em Vigiar e Punir (1975), Foucault utiliza a expressão 'corpos dóceis' para designar indivíduos submetidos a técnicas de disciplina que visam produzir obediência, utilidade e controle minucioso dos gestos, atitudes e comportamentos

Além da capacidade de procurar articular com seus entes internos (servidores, alunos, professores e pais), do mesmo modo, estimula laços com instituições externas. De acordo com o estudo, essas relações interinstitucionais visam a manutenção do compromisso social em fazer da escola um local de ressonância de boas práticas e de informações, além de garantir parceiros que subsidiem as soluções de questões internas, familiares e/ou outras correlatas com a escola, conforme evidenciado: "A Unidade Escolar define como prioridade a parceria com as instituições: Conselho Tutelar, Defensoria Pública, CRAS, CREAS, Delegacia da Mulher, objetivando melhorar o rendimento dos estudantes em vulnerabilidade social" (CCMJCB/PPP, 2025 p. 22) .

Ainda, no sentido de estabelecer seus princípios cidadãos e comprometimento com a participação democrática, o PPP destaca ainda os seguintes argumentos contraditórios com o ethos militarizado almejado: "A escola que queremos é aquela onde o estudante seja um sujeito ativo e atuante na sociedade e que lute pelos seus ideais agregando o desenvolvimento intelectual e socioemocional estimulados a resolver desafios complexos e a trabalhar em conjunto" (CCMJCB/ PPP, 2025, p. 41). De maneira surpreendente, tais perspectivas se assemelham bastante com os princípios de escolas não militarizadas, fator que é corroborado ao percebermos a composição da estrutura administrativa e pedagógica da instituição, que em seu quadro de servidores não cita a participação de membros militares, tampouco menciona tarefas atribuída aos mesmos.

No tocante a manutenção do Projeto vigente, a escola é mantida por repasses públicos: "Quanto à dimensão financeira este é realizado conforme recebimento de recursos públicos, priorizando demandas e atendendo as Leis que tratam da aplicabilidade dos mesmos" (CCMJCB/ PPP, 2025, p.33), além de contar com uma Associação de Pais e Alunos que é responsável por gerir e priorizar as demandas. Nesse sentido, fica explícito mediante estudo, que não há menção à participação de recursos de nenhuma quantia oriunda da parte militar.

Acerca da autonomia pedagógica pretendida sem ser demonstrando mecanismo práticos, o documento menciona inteira autonomia da instituição, destacando: "A dimensão pedagógica está diretamente relacionada à autonomia que a escola tem em deliberar sobre os processos de ensino e aprendizagem, sendo condição fundamental para a organização das práticas escolares quanto à elaboração, monitoramento, execução e avaliação do PPP" (PPP 2025. p.33). Ao decorrer de todo documento, fica evidenciado que as atividades referentes a planejamento, currículos e gestão são de inteira responsabilidade dos professores daquela Unidade Escolar.

Considerações finais

A análise do Projeto Político Pedagógico do Colégio Estadual Cívico-Militar Professor José Carneiro de Brito, permitiu identificar que a implantação do modelo de ensino militarizado segue à lógica dos princípios neoliberais que entendem os processos formativos enquanto instrumento para inserção de mão de obra do mercado. Além disso, permitiu identificar a presença de práticas e mecanismos institucionais que articulam princípios pedagógicos convencionais a elementos característicos da organização cívico-militar. A disciplina, a hierarquia, a organização rigorosa do tempo, o acompanhamento sistemático dos estudantes, as formaturas, a presença de monitores e o controle da rotina escolar aparecem no documento como componentes importantes da estrutura organizacional da instituição.

A análise evidenciou, entretanto, que tais mecanismos não podem ser compreendidos de maneira isolada ou reduzidos exclusivamente à ideia de autoritarismo. O próprio PPP procura conciliar a organização disciplinar com princípios de gestão democrática, inclusão, diálogo,

respeito à diversidade e participação da comunidade escolar. Essa coexistência revela uma tensão constitutiva do documento: 1) de um lado, estão presentes discursos voltados à participação e à formação cidadã; 2) de outro lado, identificam-se práticas e estruturas orientadas pelo monitoramento, pela homogeneização dos comportamentos e pelo controle institucional.

Sob essa perspectiva, a principal contribuição do estudo consiste em demonstrar que o modelo cívico-militar, tal como representado no PPP analisado, apresenta uma **configuração híbrida**, na qual coexistem princípios democráticos e estratégias de organização inspiradas na lógica disciplinar militar. Essa característica suscita uma importante questão para ser debatida ainda latente como futuros apontamentos de pesquisas: como práticas associadas à autonomia, à participação e à gestão democrática convivem, no interior da mesma instituição, com mecanismos de hierarquização, vigilância e padronização das condutas?

Também se identificou que os mecanismos de acompanhamento e controle não se dirigem exclusivamente aos estudantes. A organização das reuniões, os processos de avaliação, as devolutivas, o acompanhamento das ações pedagógicas e a preocupação permanente com metas e indicadores evidenciam uma estrutura institucional na qual diferentes sujeitos (estudantes, professores, gestores e demais servidores) encontram-se inseridos em uma rede contínua de monitoramento e responsabilização.

É necessário destacar, contudo, que os resultados desta pesquisa estão circunscritos à **análise documental do PPP vigente até 2025**. Portanto, as conclusões não permitem afirmar que todas as práticas descritas no documento sejam efetivamente realizadas no cotidiano escolar, tampouco permitem determinar como estudantes, professores, gestores e monitores percebem, interpretam ou ressignificam essas práticas. Trata-se, assim, de uma análise do discurso e da organização institucional formalmente expressa no documento, e não de uma investigação direta sobre a realidade vivenciada pelos sujeitos da escola.

Dessa forma, o estudo abre caminho para investigações vindouras que possam aproximar a dimensão documental da realidade cotidiana da instituição, por meio da observação participante, de entrevistas e da análise das experiências dos diferentes sujeitos que compõem a comunidade escolar. Tal aprofundamento, consequentemente, permitirão compreender em que medida os princípios, normas e mecanismos previstos no PPP se materializam nas práticas pedagógicas e disciplinares e quais são seus possíveis efeitos sobre a formação dos estudantes.

Por fim, considera-se que a análise do Projeto Político Pedagógico constitui um importante ponto de partida para a compreensão das formas pelas quais determinadas concepções de educação, disciplina, cidadania e gestão escolar são formalmente instituídas e legitimadas. No caso analisado, o PPP evidencia que a escola cívico-militar não se constitui apenas pela presença de elementos simbólicos da cultura militar, mas por uma forma específica de organizar tempos, espaços, relações e práticas institucionais. Assim, o estudo contribui para ampliar o debate sobre a militarização da educação pública e, simultaneamente, aponta para a necessidade de compreender como essas prescrições institucionais são efetivamente apropriadas, negociadas e vivenciadas no cotidiano escolar.

Referências

APPLE, Michael W. **Educando à Direita: mercados, padrões, deus e desigualdade**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

BRASIL. Decreto nº 10.004, de 5 de setembro de 2019. **Institui o Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares.** Brasília, DF: Presidência da República, 2019.

CHIAVENATO, Idalberto. *Administração: teoria, processo e prática***.** 6. ed. São Paulo: Atlas, 2022.

COLÉGIO ESTADUAL CÍVICO-MILITAR PROFESSOR JOSÉ CARNEIRO DE BRITO. **Projeto Político Pedagógico** 2025. Tocantinópolis: CCMTO, 2025.

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

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação e a crise do capitalismo real. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir:** nascimento da prisão**.** 27. ed. Petrópolis: Vozes, 1987.

LACERDA, Marina Basso. **Neoconservadorismo de periferia**: articulação familista, punitiva e neoliberal na Câmara dos Deputados. 2018. 209 f. Tese (Doutorado em Ciência Política) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018. Disponível em: https://www.bdtd.uerj.br:8443/handle/1/12476. Acesso em: 20 ago. 2026.

SILVA, Mateus Magalhães da; PEREIRA, Kelvi Faria. Currículo Escolar, BNCC E Neoconservadorismo: Impactos Das Reformas Educacionais na Justiça Curricular e Na Exclusão Social. 2026. 10 f. **Revista Querubim** – revista eletrônica de trabalhos científicos nas áreas de Letras, Ciências Humanas e Ciências Sociais – Ano 22 – nº. 59 – vol.3 – junho/2026

Enviado em 31/08/2026

Avaliado em 15/10/2026

CORREÇÃO DE FLUXO: A CRISE DE IDENTIDADE E O APARTHEID EDUCACIONAL EM UMA ESCOLA PÚBLICA DO MUNICÍPIO DE ARAPIRACA EM ANO DE IDEB

Charles dos Santos Almeida[9]
Maria Amábia Viana Gomes[10]

Resumo
A correção de fluxo é uma política pública essencial para sanar a distorção idade-série de alunos que ingressaram tardiamente ou repetiram o ano letivo. No entanto, sua implementação prática frequentemente entra em conflito com as metas de aprovação e desempenho estabelecidas pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb). Este trabalho tem como objetivo analisar os desafios e perspectivas da qualidade do ensino em uma instituição pública do Município de Arapiraca, Alagoas, com foco no mecanismo de correção de fluxo. Trata-se de um estudo de caso que combina a descrição detalhada da proficiência dos alunos, por meio de dados quantitativos, com a análise qualitativa dos intensos debates que ocorrem no triênio do Ideb entre direção, coordenação e professores. A pesquisa evidencia uma crise de identidade nas escolas, onde o objetivo pedagógico de garantir a aprendizagem real do aluno se choca com a pressão por resultados numéricos. Essa pressão, que incide sobre a equipe gestora e professores, pode levar a um apartheid educacional quando segrega os estudantes em turmas de fluxo na tentativa de melhorar o resultado final.
O estudo está sendo realizado em uma instituição pública de ensino fundamental do Município de Arapiraca, com quatro turmas dos anos finais: um 6º ano, dois 9ºs anos (sendo uma turma de correção de fluxo/EJA). A partir dos resultados, conclui-se que as habilidades propostas devem ser consolidadas, e a correção de fluxo não deve servir apenas para corrigir distorções idade-série, mas deve, principalmente, atender o princípio básico da educação, que é formar para a vida em sociedade
Palavras-chave: Correção de fluxo. Apartheid educacional. Ideb.

Abstract
"Flow correction" (a policy to address age-grade distortion) is an essential public policy designed to rectify the situation of students who entered the school system late or repeated an academic year. However, its practical implementation often conflicts with the approval and performance targets established by the Basic Education Development Index (Ideb). This study analyzes the challenges and perspectives regarding the quality of education at a public institution in the municipality of Arapiraca, Alagoas, focusing on the flow correction mechanism. It is a case study that combines a detailed description of student proficiency—using quantitative data—with a qualitative analysis of the intense debates that take place among school leadership, coordinators, and teachers during the three-year Ideb evaluation cycle. The research highlights an identity crisis within schools, where the pedagogical goal of ensuring genuine student learning clashes with the pressure to achieve numerical results. This pressure, which weighs on the management team and teachers, can lead to an "educational apartheid" by segregating students into specific "flow correction" classes in an attempt to improve final performance metrics.
The study is being conducted at a public elementary school in the municipality of Arapiraca, involving four classes from the final years of elementary education: one 6th-grade class and two 9th-grade classes (one of which is a flow correction/adult education—EJA—class). The findings suggest that the intended educational competencies must be firmly consolidated; furthermore, flow correction should not merely serve to address age-grade distortions, but must, above all, uphold the fundamental purpose of education: preparing individuals for life in society.
Keywords: Flow correction. Educational apartheid. Ideb.

[9] Graduado em Geografia – UNEAL, na modalidade presencial, Campus III – Palmeira dos Índios/AL; Especialista em Ensino de Geografia, na modalidade da Educação a distância semipresencial – UFAL/UAB; Tecnólogo em Gestão Pública, na modalidade da Educação a distância – Uninter/Facinter; Graduado em Ciências Biológicas, na modalidade da Educação a distância semipresencial – IFAL/UAB. Professor da Educação Básica

[10] Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Alagoas, pós-graduada em Coordenação Pedagógica (UFAL), Pós-graduação em Educação Digital pela UNEAD/UNEB, Pós- graduação em Pesquisa Educacional (UEPA) Mestrado em Educação pela UFAL e Doutorado em andamento pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR). Membro pesquisadora do Núcleo de Investigação e Ação Social e Educativa - (NIASE) vinculado à Universidade Federal de São Carlos - UFSCAR-SP.

Introdução

A correção de fluxo trata-se de um dispositivo educacional que visa corrigir a situação de estudantes que estão fora da faixa etária em relação ao ano escolar, dois anos ou mais atrasados. Para tanto, legislações estaduais e pareceres do Conselho Nacional da Educação (CNE) definem parâmetros e diretrizes sobre como deve ser organizado o ensino para esse fim.

Somando-se à correção de fluxo, também deve ser observada a criação de turmas em ano de Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb). É fundamental ressaltar a ética escolar no sentido de não mascarar as deficiências do ensino quando estudantes do último ano do ensino fundamental dos anos finais são remanejados para turmas de correção. Ao adotar esse mecanismo legal para segregar estudantes com baixo rendimento, a escola não apenas falha em resolver o problema, mas cria uma crise de identidade, usando uma ferramenta pedagógica para esconder falhas do sistema educacional.

Com o intuito de aprofundar as discussões sobre as questões acima mencionadas, o estudo apoia-se no Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007, que dispõe sobre a implementação do "Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação", na Lei Federal nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação, na Resolução nº 2/2018 do Conselho Nacional de Educação, no Parecer nº 141/2017 - CEE, na Resolução nº 2/2018 - CNE, na Resolução nº 55/2002 CEB-CEE/AL e no Ideb - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica.

Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB

O Ideb foi criado por meio do Decreto n. 6.094, de 24 de abril de 2007 e visa avaliar a proficiência dos estudantes em Português e Matemática por meio de exames padronizados pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb). Além das avaliações, considera a taxa de aprovação (fluxo escolar), que é medida pelo cálculo da porcentagem dos/das estudantes promovidos no ano avaliativo.

O índice sintetiza o propósito da avaliação externa, que é demonstrar a qualidade do ensino nas esferas municipais, estaduais e do Distrito Federal e, por consequência, demonstrar o panorama da educação nacional. Assim, permite acompanhar a evolução da qualidade da educação e os desafios que devem ser superados, caso a meta não seja alcançada. Indubitavelmente, o indicador serve como parâmetro para definir e/ou revisar metas, direcionar investimentos em educação a fim de melhorar o desempenho das escolas e dos sistemas de ensino no país.

> O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) foi criado em 2007 e reúne, em um só indicador, os resultados de dois conceitos igualmente importantes para a qualidade da educação: o fluxo escolar e as médias de desempenho nas avaliações. O Ideb é calculado a partir dos dados sobre aprovação escolar, obtidos no Censo Escolar, e das médias de desempenho no Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb). (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, s./d.)

O Decreto n. 6.094, de 24 de abril de 2007, dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, define dois conceitos e apontados como de igual importância na avaliação da qualidade da educação: o fluxo escolar que se baseia nos dados obtidos no Censo Escolar e o desempenho nas avaliações de Língua Portuguesa e Matemática através do Sistema de Avaliação da Educação Básica – Saeb, conforme leitura do seu art. 3º, a saber:

> Art. 3º A qualidade da educação básica será aferida, objetivamente, com base no IDEB, calculado e divulgado periodicamente pelo INEP, a partir dos dados sobre rendimento escolar, combinados com o desempenho dos alunos, constantes do censo escolar e do Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB, composto pela Avaliação Nacional da Educação Básica - ANEB e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Prova Brasil).

Existem vozes contrárias às avaliações externas, a exemplo de Almeida (2008); Setubal (2010); Sousa e Oliveira (2010) (apud PAGNAN, 2016, p. 264): "A avaliação por ela própria, sem uma análise, sem uma mudança efetiva, não contribui para o desenvolvimento da educação". Segundo Pagnan (2016), avaliações externas servem como parâmetro para monitorar a proficiência em leitura e fornecer aos gestores de escolas subsídios para a reflexão a respeito do trabalho desenvolvido localmente. O autor ainda afirma que nem sempre são refletidas de modo a revelar detalhadamente as dificuldades de aprendizagem dos alunos.

De forma contínua, Pagnan (2016) traz para a discussão a "maquilação" do processo, quando, em algum momento antecedente à aplicação das avaliações externas, são ofertados aos alunos momentos de descontração, com brincadeiras, registros de fotos, escola e sala de aula cheias de bolas de assopro, presentes simbólicos, como copos, canetas, sacolas, tudo personalizado com o slogan da prefeitura ou estado. A abordagem dos conteúdos é de forma sistemática aplicada para analisar a proficiência em Português e Matemática, "não pode ser obtida pelo simples treinamento a que os alunos possam ser submetidos para realizarem a avaliação, como ocorre em cursos preparatórios para vestibulares" (PAGNAN, 2016, p. 265). A partir dessa perspectiva de avaliação, muitas escolas, de forma sistemática e padronizada, realizam inúmeros simulados, restringe-se o ato de avaliar, esvazia-se o processo de avaliação de aprendizagem; o que importa é o resultado final, os dados quantitativos. Pagnan (2016, p. 264), afirma que as "Avaliações externas possibilitam um controle mais de ordem quantitativa que qualitativa e que pouco contribuem para o efetivo desenvolvimento da educação no Brasil". A afirmativa se sustenta, uma vez que, diante dos procedimentos adotados, a exemplo dos treinamentos aos quais os alunos são submetidos na pré-avaliação, ratifica o ponto de vista do autor, pois se trata de fato de um controle de ordem quantitativa e não contribui para o efetivo desenvolvimento da educação brasileira, uma vez que não existiu processo; tudo foi maquiado, os resultados não reverberam o real contexto educacional.

Desse modo, o aluno é classificado como "despreparado", não considerado vítima do processo de exclusão educacional, mas compreendido e apontado como incompetente, e não atribuído ao sistema educacional, às instituições de ensino que cedem ao discurso neoliberal e provocam crise de identidade da escola por incontáveis fatores, entre eles por não reconhecer o fracasso e atribuir ao outro a responsabilidade da ausência de competências necessárias à educação básica, sendo visto como indivíduo a ser descartado do processo avaliativo do Saeb.

Com o propósito de trazer para discussão as avaliações externas, com destaque para o Saeb, trataremos sobre o fluxo escolar (um dos critérios e base de cálculo para o Ideb), que tem como referência os índices de aprovação ou retenção do/a estudante, conforme dados do Censo Escolar.

As avaliações externas se transformam em instrumento de cobranças externas por avaliar o desempenho do ensino da instituição. Não apenas isso, mas também se transformam em instrumento de cobranças internas, envolvendo a direção, coordenação e professores envolvidos diretamente com o ensino de Português e Matemática.

Haja vista que, para entendermos os parâmetros e metodologia de cálculo com base nos resultados obtidos da avaliação do Saeb, somando-se com o fator fluxo escolar, os quais resultarão na média do Ideb, deve-se compreender que,

> índice varia de 0 a 10. A combinação entre fluxo e aprendizagem tem o mérito de equilibrar as duas dimensões: se um sistema de ensino retiver seus alunos para obter resultados de melhor qualidade no Saeb, o fator fluxo será alterado, indicando a necessidade de melhoria do sistema. (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, s./d.)

É importante destacar que, se uma instituição de ensino retiver seus estudantes para obter resultados de melhor qualidade no Saeb, o fator fluxo será alterado. Segundo a regra, uma vez que aumenta a quantidade de retidos, essas retenções (fluxo escolar) influenciarão no resultado final da média de desempenho do Ideb. A partir desse princípio, inicia-se dentro do contexto escolar uma batalha velada entre equipe diretiva, coordenação e professores/professoras, principalmente no quesito aprovação e reprovação (fluxo escolar), devido ao estabelecimento de uma meta no fluxo escolar para não afetar o resultado final da média aritmética do Ideb da instituição.

De modo contínuo, não distante desta perspectiva, o realocamento de estudantes considerados fora da faixa ano/idade escolar também deve ser observado e discutido, pois essa ação pode ocultar uma espécie de apartheid educacional, termo que será discutido adiante, visto que alguns estudantes, na concepção da escola, são considerados menos capacitados para participarem das avaliações do Saeb.

O Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007, que dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, estabelece em seu art. 1º o seguinte:

> Art. 1º O Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (Compromisso) é a conjugação dos esforços da União, Estados, Distrito Federal e Municípios, atuando em regime de colaboração, das famílias e da comunidade, em proveito da melhoria da qualidade da educação básica.

Em conformidade com o documento, para se alcançar os objetivos, a atuação deve ser de forma colaborativa, ou seja, todos devem estar envolvidos no processo para se alcançar melhores resultados que culminem na qualidade da educação, com a inclusão da família e da comunidade. Não apenas isso, deve-se criar pontes que possibilitem a necessária conexão entre escola, família e comunidade, pois mostra-se que ainda é um desafio entre estas instituições dentro da estrutura educacional, por existirem barreiras diante da ausência do olhar dos atores sociais acima citados, por não participarem da discussão efetiva dos problemas educacionais; de um lado, a falta de comunicação; do outro, o real desinteresse de parcela significativa que resiste a participar do processo educacional dos seus. Assim sendo, não se consegue alcançar de forma prática esse processo que deve ser colaborativo.

Soma-se a essas questões a falta de engajamento dos estudantes e a omissão de parcela significativa dos pais/mães na participação direta dos estudos dos/das filhos(as). Em contrapartida, uma parcela importante das famílias não entende o que é o SAEB e por que suas crianças devem participar das avaliações externas.

O texto do art. 2º do mesmo decreto estabelece as diretrizes em 23 (vinte e três) incisos para se alcançar o "Plano de Metas". Diante de sua extensão, aqui serão apontadas algumas das diretrizes que devem ser enfatizadas.

> Art. 2º A participação da União no Compromisso será pautada pela realização direta, quando couber, ou, nos demais casos, pelo incentivo e apoio à

> implementação, por Municípios, Distrito Federal, Estados e respectivos sistemas de ensino, das seguintes diretrizes:
> I - estabelecer como foco a aprendizagem, apontando resultados concretos a atingir;
> II - alfabetizar as crianças até, no máximo, os oito anos de idade, aferindo os resultados por exame periódico específico;
> III - acompanhar cada aluno da rede individualmente, mediante registro da sua freqüência e do seu desempenho em avaliações, que devem ser realizadas periodicamente;
> IV - combater a repetência, dadas as especificidades de cada rede, pela adoção de práticas como aulas de reforço no contra-turno, estudos de recuperação e progressão parcial;

As diretrizes apontadas, são fundamentais, pois trilham os caminhos para atingir os objetivos da oferta do ensino com qualidade, como foco, o estabelecimento da aprendizagem conforme os preceitos da legislação. Para tanto, alfabetizar as crianças, até no máximo, os oito anos de idade, é uma das metas do PMC[11]. O acompanhamento individual dos/das estudantes, o registro da frequência e a avaliação, devem ocorrer nos períodos estabelecidos pela unidade escolar. As aulas de reforço estão elencadas entre as diretrizes, estas, por sua vez, deve ser ofertada no contraturno. Soma-se as aulas de reforço, estudos de recuperação e progressão[12] parcial. As buscas ativas também estão no enfoque das diretrizes do plano, uma vez que, busca resgatar o/a estudante via de desistência do convívio escolar. A matrícula no estabelecimento mais próximo da residência do estudante é fundamental para se combater a desistência do processo educacional.

Estas diretrizes influenciam de forma significativa no resultado do Ideb, com destaque para o contido no inciso II: alfabetizar as crianças até, no máximo, os oito anos de idade. Os resultados são aferidos por meio das avaliações externas nos períodos específicos. A alfabetização é fundamental para se alcançar melhores resultados educacionais contínuos no que diz respeito à qualidade a partir de um processo de ensino focado na aprendizagem.

A alfabetização nos anos iniciais do ensino fundamental ocorre dos 6 (seis) aos 8 (oito) anos, ou seja, quando a criança começa a ser alfabetizada no primeiro ano (1º) e, no segundo ano (2º), ela deve estar na fase alfabética consolidada. Entretanto, pesquisas na área mostram que muitas crianças chegam até o quinto ano (5º) sem estarem alfabetizadas. Em seu art. 3º, o decreto evoca o Ideb como ferramenta classificatória da qualidade da educação básica e, a reboque, a qualidade do ensino da instituição avaliada.

> Art. 3º A qualidade da educação básica será aferida, objetivamente, com base no IDEB, calculado e divulgado periodicamente pelo INEP, a partir dos dados sobre rendimento escolar, combinados com o desempenho dos alunos, constantes do censo escolar e do Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB, composto pela Avaliação Nacional da Educação Básica - ANEB e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Prova Brasil).
> Parágrafo único. O IDEB será o indicador objetivo para a verificação do cumprimento de metas fixadas no termo de adesão ao Compromisso. (BRASIL, 2007)

[11] PMC – Plano de Metas e Compromisso.

[12] Progressão parcial – possibilita ao aluno o avançar para o ano seguinte mesmo reprovado em até 03 (três) componentes curriculares, assim, o aluno dará continuidade aos seus estudos, enquanto recupera de forma paralela os componentes curriculares reprovados no ano anterior por meio de atividades de recuperação.

O Ideb é colocado como uma espécie de Inmetro – órgão ligado ao Ministério do Desenvolvimento, Indústria, Comércio e Serviços, que mede a qualidade de um produto ou serviço que será posto no mercado. Se, por algum motivo, não atende às especificações de qualidade exigidas pelo órgão de análise, não chegará ao mercado consumidor.

O mesmo não acontece com a educação, serviço avaliado através do processo que aqui usamos o neologismo inmetrização inversa, ou seja, primeiro o serviço é ofertado, posteriormente é avaliado. Os serviços ofertados nas instituições públicas de ensino à classe trabalhadora vivem esse paradoxo: educação para formar, avaliação externa para atestar a qualidade do ensinado, metas não atingidas; o ensinado não formou, o processo de aprendizagem foi ineficiente. Mesmo com a identificação da sua baixa qualidade traduzida na média aritmética do Ideb, este serviço continua posto no mercado, mesmo não atendendo às diretrizes do Plano de Metas estabelecidas.

Como consequência, surgem as turmas de correção de fluxo, previstas como dispositivo de correção idade/ano-ensino nas legislações vigentes. Uma vez posta como possibilidade, pode-se traduzir como o autorreconhecimento do Estado diante do tamanho da ineficiência do processo educacional brasileiro no que diz respeito aos conhecimentos básicos de linguagens matemáticas e língua portuguesa e, por consequência, implica na ineficiência da aprendizagem dos demais componentes curriculares ofertados, sejam estes relacionados às ciências da natureza ou ciências humanas.

Correção de fluxo: A crise de identidade e o apartheid educacional

A correção de fluxo deve atender especificamente a dois critérios: distorção ano/idade escolar, a qual, está na condição de possibilidade estabelecida de forma implícita na alínea “b”, do inciso V, do Art. 24 da Lei Federal n° 9.394, de 20 de dezembro de 1996 - “b) possibilidade de aceleração de estudos para alunos com atraso escolar”.

> Para a conclusão do ensino fundamental até os 16 anos de idade, é necessário regularizar o fluxo escolar dos estudantes que estão em distorção-idade escolaridade. É considerado em distorção idade-escolaridade o estudante com 2 (dois) ou mais anos de atraso escolar. Várias são as situações que contribuem para que o estudante esteja em distorção idade-escolaridade, dentre as quais estão o ingresso tardio na escola, o acompanhamento pedagógico insuficiente, as reprovações sucessivas e a evasão escolar. (CEE – 2017, p.2)

É considerada distorção idade-escolaridade o/a estudante com 2 (dois) ou mais anos de atraso escolar. O CEE cita ainda algumas situações que contribuem para esta distorção, como, por exemplo, o ingresso tardio na escola, o acompanhamento pedagógico insuficiente, as sucessivas reprovações e a evasão escolar.

Diante deste diagnóstico, sabe-se que situações familiares e socioeconômicas são os principais agravantes que contribuem para esta realidade das escolas públicas e periféricas, pois essa associação de fatores resulta no considerável atraso educacional que contribui para infindáveis ciclos de problemas relacionados ao não desenvolvimento do indivíduo no processo de construção do ser pensante efetivo e ativo para as transformações sociais que requer o país a partir da boa formação educacional, cultural, científica e econômica.

O fluxo não deve servir apenas para corrigir distorções relacionadas à idade e ano de escolaridade; deve, principalmente, atender o princípio básico da educação, que é formar para a vida em sociedade. Por incrível que pareça, ainda estamos distantes desta meta.

A Resolução nº 2/2018 do Conselho Nacional de Educação estabelece, em seu art. 4º e §§ e art. 5º, o seguinte:

> Art. 4º O Ensino Fundamental, com duração de 9 (nove) anos, abrange a população na faixa etária dos 6 (seis) aos 14 (quatorze) anos de idade e se estende, também, a todos os que, na idade própria, não tiveram condições de frequentá-lo, nos termos da Resolução CNE/CEB nº 7/2010.
> § 1º É obrigatória a matrícula no Ensino Fundamental de crianças com 6 (seis) anos completos ou a completar até o dia 31 de março do ano em que ocorrer a matrícula, nos termos da Lei e das normas nacionais vigentes.
> § 2º As crianças que completarem 6 (seis) anos após essa data deverão ser matriculadas na Educação Infantil, na etapa da pré-escola.
> Art. 5º Excepcionalmente, as crianças que, até a data da publicação desta Resolução, já se encontram matriculadas e frequentando instituições educacionais de Educação Infantil (pré-escola) devem ter a sua progressão assegurada, sem interrupção, mesmo que sua data de nascimento seja posterior ao dia 31 de março, considerando seus direitos de continuidade e prosseguimento sem retenção. (CNE/2018)

Diferentemente do Parecer nº 141/2017 – CEE que estabeleceu a idade limite de 16 (dezesseis) anos para conclusão do ensino fundamental, dada as dimensões dos múltiplos problemas da distorção ano/idade, como já mencionados: atraso no ingresso escolar, repetência, evasão e outros fatores determinantes, como por exemplo, desestrutura familiar, insegurança alimentares, maus tratos, negligência familiar, da sociedade e da escola, são fatores determinantes no percurso dos estudos do indivíduo que enfrenta estas adversidades.

No mesmo artigo, foi determinado que, se a criança não tiver completado a idade mínima (6 anos) até o dia 31 de março, este deve ser matriculado na pré-escola. No caso concreto e prático, se uma criança completar 6 (seis) anos no dia 1 de abril, esta será obrigatoriamente matriculada na pré-escola.

O art. 5º da mesma resolução contradiz o que preceitua o artigo anterior, quando diz que,

> as crianças que, até a data da publicação desta Resolução (09 de outubro de 2018), já se encontram matriculadas e frequentando instituições educacionais de Educação Infantil (pré-escola) devem ter a sua progressão assegurada, sem interrupção, mesmo que sua data de nascimento seja posterior ao dia 31 de março.

De forma prática, a Resolução nº 2/2018 determinou no § 1º do art. 4º que, para ser matriculada no ensino fundamental, a criança deverá ter completo ou completar 06 (seis) anos até o dia 31 de março do ano em que ocorrer a matrícula. Por outro lado, caso essa mesma criança complete 06 (seis) anos no dia 1º de abril, esta será matriculada na pré-escola. Já no art. 5º da mesma resolução, as crianças com 06 (seis) anos completos e matriculadas na pré-escola terão a sua progressão assegurada, ou seja, devem cursar o 1º ano do ensino fundamental. Assim sendo, a mesma legislação se contradiz quando determina uma data específica para o ingresso no ensino fundamental e, em seguida, abre a possibilidade de progressão.

Discorremos sobre a experiência em uma escola pública do município de Arapiraca em ano de Ideb, onde estudantes do 9º (nono) ano, de uma hora para outra, são selecionados e integrados à nova turma classificada como correção de fluxo, que entre estes, inclui alguns que estavam matriculados no 8º (oitavo) ano. Pela normatização, caso estejam em situação díspar

entre ano/idade, devem ser corrigidos sob os parâmetros definidos no art. 13 da Resolução nº 08/2007 CEB/CEE-AL:

> 1. Cada escola deve realizar um diagnóstico sobre as dificuldades;
> 2. Estruturar um planejamento com estratégias adequadas e específicas;
> 3. A rede de ensino e/ou sua unidade escolar poderá optar por organizar turmas específicas com estudantes que não se encontram em idade correspondente;
> 4. A rede de ensino e/ou unidade escolar poderá optar por organizar turmas que trabalhem em tempos escolares diferenciados;
> 5. Ao agrupar turmas, respeitar o critério de formar grupos com a mesma faixa etária e sempre respeitar o limite máximo, neste caso, 45 alunos, segundo Resolução nº 55/2002 CEB-CEE/AL;
> 6. A rede de ensino e/ou unidade escolar deve ofertar alternativas de acompanhamento aos alunos com dificuldades de desempenho escolar, fazendo avaliações diagnósticas;
> 7. As redes de ensino devem propiciar apoio pedagógico adequado às escolas, formação continuada aos docentes e acompanhamento direto para implantação do processo de regularização do fluxo escolar, monitorando os resultados e avaliando o processo.

A realidade escolar em várias instituições de ensino público destoa dos parâmetros estabelecidos e norteadores do processo contínuo de ensino para estudantes com idade não condizente com o ano de estudo. Quando analisamos a turma de correção de fluxo, objeto desta inquietação, constatamos que, além dos/das estudantes provenientes do 8º ano, verificamos de forma significativa a presença de estudantes provenientes dos 9ºs anos dos turnos matutino e vespertino. Por certo, estes estão fora da faixa quando verificamos ano/idade, mas estavam no último ano do ensino fundamental e foram realocados para uma nova turma com alegações relacionadas à faixa etária e ao ano de estudos.

Com efeito, deve-se trazer para a discussão o conceito de "crise de identidade" da instituição de ensino. Por crise de identidade, deve-se compreender que dentro da estrutura educacional há tentativas de abster-se da responsabilidade da formação eficaz para aquisição dos conhecimentos básicos de Português e Matemática na educação básica, conhecimentos estes exigidos nas avaliações externas. Nesse sentido, criam-se conflitos entre a realidade do/a estudante e a responsabilidade da instituição de ensino em assumir o seu papel dentro do processo de ensino e aprendizagem.

Cria-se dentro da estrutura educacional básica a possibilidade de maquiar os resultados quando se priva o/a estudante menos capacitado/a dos exames externos do Saeb. Nesta situação, colocada pela própria instituição de ensino, alguns/algumas estudantes que estão matriculados, em alguns casos, há 05 (cinco) anos por ter repetido um dos anos finais do fundamental em algum momento, idealiza-se como alternativa criar uma turma de "correção de fluxo". Não faz sentido, por exemplo, realocar um/a estudante matriculado/a no último ano do ensino fundamental (9º ano) para uma nova turma de correção de fluxo.

A partir desta iniciativa, indubitavelmente objetiva-se maquiar o resultado do Ideb da instituição quando se realocam estudantes considerados de baixo rendimento para uma nova turma que não será avaliada pelo Saeb (turma de correção de fluxo). Dessa forma, o resultado final, seja ele qual for, não será condizente com a realidade. Como consequência, os órgãos fiscalizadores não saberão que ali existem problemas na qualidade da educação oferecida. Com esses/essas estudantes inclusos/as, e uma possível pontuação baixa no Ideb, sugere-se que a escola precisa melhorar tanto no desempenho dos estudos dos/das estudantes quanto na taxa

de aprovação. Da forma que está posto, não temos como saber a qualidade da educação ofertada.

Para entender de fato o que acontece nas escolas em ano de Ideb, será analisado o rendimento desses/dessas estudantes com a aplicação de uma avaliação contendo as operações básicas, problemas matemáticos e compreensão e interpretação de texto. A partir dos resultados obtidos, buscar-se-á verificar qual é o nível de conhecimento básico das turmas analisadas, em especial 01 (um) 6º ano com 37 estudantes matriculados, duas turmas de 9ºs anos com 79 matriculados e a turma de correção de fluxo com 32 estudantes matriculados. Para a coleta de dados, estão sendo aplicadas duas avaliações, sendo uma de Português e uma de Matemática. Através destes instrumentos, busca-se conhecer, sem "maquiagem", o nível educacional real da instituição pesquisada.

Metodologia

A pesquisa está sendo realizada em uma instituição pública de ensino do Município de Arapiraca com quatro turmas dos anos finais do ensino fundamental, sendo uma do 6º ano, duas do 9º ano e uma turma de correção de fluxo (EJA).

O presente trabalho tem como objetivo analisar os desafios e perspectivas da qualidade do ensino em uma instituição pública do Município de Arapiraca, Estado de Alagoas. A pesquisa é do tipo estudo de caso descritivo, com o objetivo de descrever detalhadamente a proficiência das turmas objeto de estudo, apresentando resultados quantitativos. A partir desse diagnóstico, também serão avaliadas possíveis situações futuras.

Para a necessária coleta de dados mistos (quantitativos e qualitativos), aplicar-se-á uma avaliação diagnóstica com, no máximo, 12 (doze) questões contendo as quatro operações básicas de matemática e compreensão e interpretação de textos. Assim, será possível identificar os alunos que apresentam defasagem na alfabetização. Essa triagem será fundamental para entender o número de estudantes que estão em condição de analfabetismo e aqueles que estão alfabetizados.

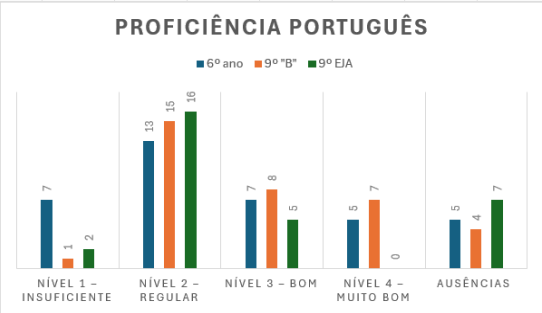
As avaliações estão sendo direcionadas aos estudantes matriculados no 6º ano "C", nos 9º anos "B" e na turma de correção de fluxo - EJA Ensino Fundamental 2 - 5ª fase (8º e 9º ano). A partir desta coleta, os dados serão analisados com base na avaliação diagnóstica aplicada, os quais estarão representados na forma gráfica da proficiência (Português e Matemática) de cada turma analisada.

Resultados e Discussões Iniciais

A nota do Ideb é calculada com base na aplicação da Prova Brasil (língua portuguesa e matemática), somando-se aos resultados avaliativos os índices de aprovação e evasão escolar.

Em primeiro lugar, serão analisados os resultados da prova de língua portuguesa, cujo objetivo é aferir as competências de leitura dos/das estudantes avaliados(as). Os resultados, representados graficamente em colunas 2D, foram extraídos da avaliação das seguintes turmas: 6º ano 'C', 9º ano 'B' e 9º ano EJA, conforme demonstrado abaixo:

Imagem 01 – Proficiência Português



Fonte: Almeida e Gomes, 2025.

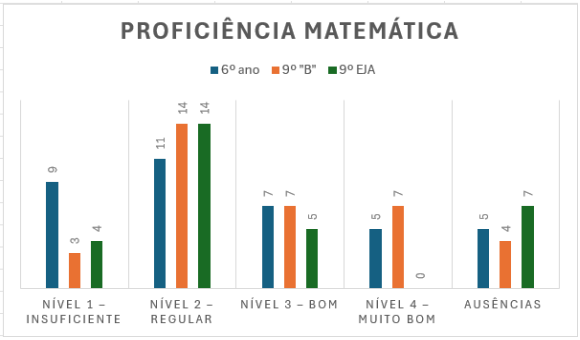
Os resultados representam os níveis de proficiência de acordo com cada nível de conhecimento, os quais estão classificados em: Nível I - insuficiente, Nível 2 - regular, Nível 3 - bom e Nível 4 - muito bom. Além dos níveis, foram registradas no dia da aplicação da avaliação as ausências dos/das estudantes por turma.

Para ilustrar, os níveis 1, 2, 3 e 4 foram aplicados considerando o número de acertos. Entre 12 questões avaliadas, de 1 a 3 acertos é considerado insuficiente; de 3 a 5 acertos, é considerado regular; de 5 a 8 é considerado bom; e de 8 a 12 acertos é considerado muito bom. Os níveis aplicam-se às avaliações de Português e Matemática.

Ademais, os dados coletados destacam que, em Português, os/as estudantes estão classificados predominantemente como regular, o que também demonstra a ineficiência de sua formação com relação aos conhecimentos básicos. Nos níveis considerados bom e muito bom, os/as estudantes tiveram os menores resultados. Vale destacar o nível 1 - insuficiente, com baixo número de acertos.

Os resultados da avaliação de Matemática, aplicando-se os níveis de proficiência, não estão distantes dos resultados obtidos em Português, sendo ligeiramente inferiores.

Imagem 02 – Proficiência Matemática



Fonte: Almeida e Gomes, 2025.

Por sua vez, os resultados da proficiência em Matemática extraída das avaliações, desconsiderando os/as estudantes ausentes, apresentam resultados ligeiramente inferiores aos de Português. De certo, demonstra a necessidade de encontrar novas estratégias de ensino que proporcionem de fato aprendizado significativo e que considerem introduzir a temática a ser estudada de forma atrativa, que envolva o/a estudante, provoque interesse, problematize, familiarize-o e/ou leve a construir novos conceitos.

Neste sentido, deve-se desenvolver novas atividades que permitam a compreensão e construção mais profunda dos conteúdos trabalhados, por meio de planejamento pedagógico na perspectiva da aprendizagem dos/das estudantes, comprometido com ações intencionais e sistemáticas que envolvam movimentos ricos de construção coletiva, reflexão, análise, compreensão e discernimento do que se faz.

O planejamento e avaliação são elementos intrínsecos ao trabalho pedagógico e indissociáveis. São elementos processuais. Libâneo (2013, p.216) "coloca que a avaliação é uma tarefa didática necessária e permanente do trabalho docente, que deve acompanhar passo a passo o processo de ensino e aprendizagem".

Toda ação desenvolvida no trabalho docente deve ser intencional e processual com o propósito de fomentar a aprendizagem, construir o conhecimento, aprofundá-lo e acompanhá-lo por meio de diferentes formas de avaliar continuadamente, registrando as deficiências ou avanços dos/das estudantes, constatando se o conteúdo foi plenamente desenvolvido.

As intervenções pedagógicas serão necessárias quando os conteúdos não forem compreendidos, evitando a defasagem e resultados como os acima coletados, com destaque para o nível suficiente, enquanto os níveis bom e muito bom estão aquém das metas do Ideb.

Algumas considerações

Este artigo, parte de uma pesquisa mais ampla ainda em andamento, buscou lançar luz sobre a prática perversa de usar turmas de correção de fluxo para segregar alunos com baixo rendimento e, assim, inflar artificialmente as notas do Ideb. Os dados preliminares aqui apresentados, ainda que circunscritos a um estudo de caso, são suficientemente eloquentes para demonstrar a existência do problema e a urgência de combatê-lo.

Como limitações deste estágio da pesquisa, aponta-se o tamanho e a abrangência da amostra. Estudos futuros, com uma amostra maior e mais diversificada, serão necessários para generalizar esses achados. Os próximos passos desta investigação incluem a validação final dos instrumentos, a ampliação da coleta de dados para outras escolas e a realização de entrevistas com gestores e professores para compreender as motivações por trás dessas práticas.

O artigo tem como objetivo discutir a correção de fluxo, não como mero mecanismo progressivo, mas como uma ferramenta inclusiva, em que se deve corrigir de fato a distorção idade-série. E não deve ser utilizado em hipótese alguma para outros fins, como, por exemplo, segregar alunos considerados ineficientes para obter a meta estimada para a instituição de ensino.

A instituição de ensino não deve se abster da responsabilidade de corrigir desníveis de conhecimento dos/das estudantes não alfabetizados e não letrados; não deve negar a parcela de culpa ou omissão, que gera uma crise de identidade por não reconhecer que também faz parte desse processo de Apartheid Educacional, segregar para maquiar o processo e o resultado não condizente com a realidade da instituição de ensino.

Portanto, para corrigir essas distorções, é fundamental refletir e trabalhar com ações que viabilizem um processo pedagógico voltado para a qualidade social da educação, com foco na aprendizagem do/da estudante, que compreenda a educação como ato político (Freire,1997), que transgrida ao que está posto e imposto, denunciando e modificando realidades de exclusão, traçando novos percursos para escola, revendo/reconstruindo planejamento da escola, da sala de aula, as estratégias pedagógicas, o processo avaliativo, com atenção às intervenções necessárias para que o/a estudante não fique prejudicado(a) pela demanda de conteúdos que engessa o processo. A correção das distorções é necessária, mas sem segregar, como forma de distorcer a realidade**.**

Referências

ALAGOAS. **Conselho Estadual de Educação**. Parecer nº 141/2017-CEE/AL. Disponível em: https://www.cee.al.gov.br/legislacao/category/121-2017?download=305:parecer-141-2017. Acesso em: 22 jun. 2025.

ALAGOAS. **Resolução nº 08/2007 CEB/CEE-AL**. Regulamenta a implantação do Ensino Fundamental de 09 anos no Sistema Estadual de Ensino de Alagoas e dá outras providências. Disponível em: file:///C:/Users/CHARLES%20ALMEIDA/Downloads/CEE-AL_resol08_07.pdf. Acesso em: 22 jun. 2025.

BRASIL. **Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007**. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm. Acesso em: 20 jun. 2025.

BRASIL**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 22 jun. 2025.

BRASIL**. Ministério da Educação**. Secretaria de Alfabetização. **PNA: Política Nacional de Alfabetização.** Brasília: MEC, SEALF, 2019. 54 p. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/images/CADERNO_PNA_FINAL.pdf. Acesso em: 20 jun. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Apresentação Ideb**. Disponível em: https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/ideb. Acesso em: 19 jun. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 2, de 9 de outubro de 2018**. Define Diretrizes Operacionais complementares para a matrícula inicial de crianças na Educação Infantil e no Ensino Fundamental. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=118441-pceb007-19&category_slug=julho-2019-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 22 jun. 2025.

JACAREÍ. Secretaria Municipal de Educação. **Avaliação diagnóstica de Português**. Jacareí, 2021. Disponível em: https://educajacarei.com.br/wp-content/uploads/2021/01/5o-ano-LP-AVALIACAO-DIAGNOSTICA-.pdf. Acesso em: 9 ago. 2025.

JACAREÍ. Secretaria Municipal de Educação. **Avaliação diagnóstica de Matemática**. Jacareí, 2021. Disponível em: https://educajacarei.com.br/wp-content/uploads/2021/01/5o-ano-Mat-AVALIACAO-DIAGNOSTICA-.pdf. Acesso em: 9 ago. 2025.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

PAGNAN, Celso Leopoldo. **Avaliações externas**: o Ideb na visão dos gestores das escolas públicas. Revista Ensino & Pesquisa, v. 14, n. 2, p. 262-281, jul./dez. 2016. ISSN 2359-4381. Disponível em: https://periodicos.unespar.edu.br/ensinoepesquisa/article/view/929 Acesso em: 22 jun. 2025.

Enviado em 31/082026

Avaliado em 15/10/2026

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA O ENSINO DE FÍSICA PELO ESTUDANTE COM TRANSTORNO DE DÉFICIT DE ATENÇÃO E HIPERATIVIDADE

Cosma Ferreira Pessoa[13]
Adriana Moreira de Souza Corrêa[14]

Resumo
Este estudo analisa as adaptações pedagógicas presentes em quatro pesquisas sobre o ensino em turmas inclusivas com discentes que apresentam o Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade. É uma pesquisa bibliográfica de abordagem qualitativa, pautada nos trabalhos de Guerra (2017), Rezende (2017), Nunes *et al*. (2022) e Santos (2022), com a aplicação da Análise de Conteúdo. Os resultados indicam a necessidade de formação docente, uso de recursos diversos, ambientes motivadores, metodologias ativas e estratégias de ensino que valorizem a observação e a discussão, bem como a adaptação de atividades e a mediação pedagógica para a superação das dificuldades.
Palavras-chave: Inclusão; Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade; Ensino de Física.

Abstract
This study analyzes pedagogical adaptations identified in four research articles on teaching inclusive classes that include students with Attention Deficit Hyperactivity Disorder. This qualitative bibliographic research builds upon the work of Guerra (2017), Rezende (2017), Nunes *et al*. (2022), and Santos (2022), using Content Analysis. The findings highlight the need for teacher training, diverse educational resources, motivating learning environments, active learning methodologies, and teaching strategies that emphasize observation and discussion, along with activity adaptation and pedagogical mediation to overcome learning difficulties.
Keywords: Inclusion; Attention Deficit Hyperactivity Disorder; Physics Education.

Introdução

A educação inclusiva é uma proposta que visa a utilização de práticas e recursos pedagógicos com vista à garantia da permanência e aprendizagem do estudante com Necessidades Educacionais Específicas nas atividades promovidas no ambiente escolar. Essas ações devem ser realizadas em conjunto pelos diferentes profissionais que atuam no ambiente escolar, no entanto, neste estudo, a discussão foca na prática docente em sala de aula e aborda adequações que podem favorecer o acolhimento, desenvolvimento e aprendizagem do estudante com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH).

O TDAH, conforme Silva (2003), afeta homens e mulheres com diferentes níveis de escolaridade e de diversos grupos socioculturais e econômicos caracterizando-se como um funcionamento cerebral considerado atípico. Para a autora, esse funcionamento pode se manifestar em sintomas como a desatenção, a impulsividade e a hiperatividade, de maneira isolada ou combinada.

[13] Graduada em Física pela Universidade Federal de Campina Grande (UFCG).
[14] Mestra em Ensino pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Professora da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG).

Diante disso, é possível inferir que tais características podem influenciar o aprendizado das disciplinas que envolvem interpretação e cálculo, a exemplo da Física. Assim, é fundamental que o professor utilize recursos e procedimentos pedagógicos que estimulem a participação e contribuam para a superação das suas dificuldades, a fim de evitar que haja prejuízo no aprendizado e, consequentemente, no rendimento escolar desses estudantes.

Em face do exposto, surgiu a seguinte inquietação: quais procedimentos pedagógicos podem ser utilizados pelos professores de Física para estimular o aprendizado dos discentes com TDAH? Este artigo é um recorte do Trabalho de Conclusão de Curso intitulado "O ensino de física e o estudante com transtorno de déficit de atenção e hiperatividade", elaborado pela autora principal e orientada pela coautora desse artigo, e tem como objetivo geral analisar as adaptações pedagógicas presentes em quatro estudos que discutem o ensino em turmas inclusivas com discentes que apresentam TDAH.

Esta investigação foi motivada pelo interesse em conhecer práticas que estimulem a inclusão desses estudantes nas turmas e, portanto, se justifica por contribuir com docentes que atuam nessas turmas e interessados no assunto, a direcionar o planejamento e ações para que a aula se torne inclusiva.

Seguindo a classificação de Prodanov e Freitas (2013) a pesquisa é de abordagem qualitativa, pois se concentra nos processos de ensino sem quantificá-los; exploratória quanto aos objetivos, porque visa ampliar o conhecimento sobre o assunto; bibliográfica, no tocante aos procedimentos de coleta de dados, à medida que se concentra em dados oriundos de textos que foram analisados cientificamente. Esses dados são analisados segundo as orientações de Franco (2005) no que se refere à Análise de Conteúdo.

Para efeito de organização, a estrutura compreende quatro seções posteriores à introdução: na primeira caracteriza o TDAH, a segunda aborda suas implicações na escola, a terceira analisa os dados das quatro pesquisas selecionadas para esse estudo Guerra (2017), Rezende (2017), Nunes *et al*. (2022), Santos (2022), e a quarta traz as considerações finais.

Transtorno de déficit de atenção e hiperatividade: características e o papel do professor na aprendizagem

Antes de discorrer sobre o TDAH, é preciso diferenciar a dificuldade e o transtorno de aprendizagem. Para Osti (2004), a dificuldade de aprendizagem não mantém relação direta com as deficiências, pode afetar pessoas de idades e classes sociais diversas e relaciona-se a habilidades como leitura, escrita e cálculo. Geralmente está associada à falta de estímulo ou à um planejamento pedagógico que desconsidere as características, os ritmos e formas de aprender dos estudantes, logo, pode ser superada com um plano de intervenções realizado pela própria equipe pedagógica da escola.

Já o transtorno de aprendizagem compreende uma condição neurológica (Osti, 2004) e, portanto, necessita ser avaliado e diagnosticado por uma equipe que inclua, entre outros profissionais, psicólogos, psiquiatras e neurologistas. Assim, o diagnóstico é essencial para que os professores conheças as singularidades do estudante e organizem as práticas pedagógicas considerando as suas características e as necessidades.

TDAH: características, diagnóstico e acompanhamento

O TDAH é uma condição que pode afetar diferentes aspectos da vida da pessoa e os estudos disponíveis ainda são insuficientes para determinar essa condição. Para Costa (2022), essa condição pode ser observada desde a infância e ter implicações na vida adulta. Conforme

Silva (2003), as causas do TDAH ainda estão em processo de investigação, mas os dados disponíveis na literatura científica apontam que fatores como genética, funcionamento cerebral atípico e as relações familiares disfuncionais podem ter papel significativo para o agravamento dessa condição.

Rohde *et al.* (2019) explicam que o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais, em sua a 5ª edição (DSM-5), classifica o TDAH como um distúrbio neurobiológico caracterizado pela presença consistente de sintomas como a agitação motora, a impulsividade e a desatenção. De acordo com Silva (2003) essas a características ainda podem se manifestar de maneira combinada.

Dessa maneira, quando há predomínio de desatenção, o discente tem uma sobrecarga de pensamentos o que gera a desorganização das ideias e a finalização das tarefas e isso pode culminar na baixa autoestima em função de não atingir os objetivos do modo ou no tempo esperados. Nos casos em que predomina a hiperatividade, o indivíduo vive em um estado de agitação e movimentação excessiva, implicando na dificuldade em permanecer quieto ou concentrado. Tratando-se das pessoas que predomina a impulsividade, há a tendência de tomar decisões precipitadas e dificuldade em esperar, gerando frustração e irritabilidade quando as situações fogem do seu controle (Silva, 2003).

Aos sintomas citados anteriormente, Donizetti (2022) acrescenta a dificuldade de organização e a orientação espacial. Para a autora, durante a investigação para o diagnóstico, é necessário analisar o indivíduo em ambientes diferentes e em um tempo específico para identificar se essas condições persistem seis meses ou mais. Com esse diagnóstico é possível traçar estratégias que minimizem o impacto do TDAH nas atividades cotidianas e, para isso, é necessário o compromisso do próprio indivíduo e a colaboração das pessoas que convivem com ele, entre estes, o professor.

No que se refere ao tratamento, é preciso analisar o impacto na vida pessoal e social para optar pelo tratamento medicamentoso ou comportamental, sendo que cada uma das opções, ou a combinação delas, precisa ser avaliada por profissionais especializados (Silva, 2003). Para isso, a Lei nº 14.254/2021 (Brasil, 2021), garante o acesso de pessoas com TDAH a programas de avaliação para a identificação e acompanhamento integral com vista à superação das suas dificuldades. Além disso, determina que os sistemas de ensino devem oferecer apoio pedagógico especializado e adaptações que favoreçam o seu aprendizado.

A referida legislação pressupõe, ainda, a articulação entre as áreas da educação e da saúde para assegurar o acesso à serviços especializados. Essas equipes devem manter articulação com a escola para informar sobre a condição do estudante e planejar ações que possam garantir a participação dos estudantes nas atividades de ensino.

A Lei nº 14.254/2021 (Brasil, 2021) também destaca a relevância da participação da família no acompanhamento do estudante, tendo em vista que, segundo Nunes *et al.* (2022) é fundamental o alinhamento entre a família e a escola, aliado a organização de tarefas, para, desse modo, promover a aprendizagem e o desenvolvimento do discente com TDAH.

Assim, é possível entender que não se trata de uma ação isolada, mas do compromisso do estudante, da socialização de informações sobre sua condição (realizado pelos profissionais da saúde a educadores e familiares), da reorganização das práticas escolares, do atendimento multiprofissional e da articulação de ações voltadas à superação de dificuldades e o desenvolvimento integral dos estudantes.

Estudantes com TDAH e o contexto escolar

A inclusão pressupõe a organização das práticas pedagógicas para atender acolher a todos os estudantes e possibilitar a sua participação, com autonomia, nas atividades escolares (Mantoan, 2015). No entanto, Silva (2003) e Teixeira e Magalhães (2022), elencam alguns fatores que podem inviabilizá-la, tais como o desconhecimento sobre as características do discentes para propor adaptações que favoreçam o seu aprendizado. Somado a isso, Teixeira e Magalhães (2022) dizem que a formação docente insuficiente culmina no planejamento e na implementação de estratégias pedagógicas padronizadas, que desconsideram as individualidades desses educandos. As autoras acrescentam que estruturas escolares inadequadas também impede a realização de ajustes necessários ao ensino desses discentes.

Os estudantes com TDAH, consoante Osti (2004), apresentam dificuldade em atividades que exigem concentração, inquietude, limitações o controle das emoções, pensamento acelerado, agem impulsivamente, em esperar, falam excessivamente e mudam constantemente de interesse. Tais características refletem-se em tarefas incompletas e isso se constitui como obstáculos para a construção e expressão do conhecimento escolar, sobretudo os que exigem essas habilidades.

Silva (2003) explica que o desconhecimento da condição do estudante pode associar as suas atitudes à preguiça, ao desinteresse e à indisciplina, gerando advertências e avaliações organizadas em um formato que dificultam a expressão do conhecimento construído, ou seja, pautadas em tarefas que exigem alto grau de concentração. Somado a isso, Quaino (2018), pontua que essas características geram o sentimento de que são incapazes e inferiores, como também desencadear sofrimentos emocionais que limitem a sua autoestima e a participação nas atividades. Assim, ao não obterem êxito nas avaliações, é comum que os estudantes duvidem do seu potencial, sejam reprovados ou abandonem os estudos (Osti, 2004).

Para superar tais entraves, faz-se necessário o envolvimento entre a família e a escola na identificação da condição, no acompanhamento do discente, bem como o apoio e o incentivo contínuo para a superação das dificuldades (Caio, 2023). Quaino (2018) acrescenta que a relações familiares saudáveis e o acesso às intervenções necessárias ao seu desenvolvimento são fundamentais para o desenvolvimento de uma percepção positiva de si, como também favorecer a formação de vínculos e o aprendizado escolar.

No ambiente escolar, Osti (2004) aponta a necessidade de reorganização das práticas de modo a considerar as características dos estudantes em lugar de pautar o ensino em atividades padronizadas. Para a autora, um ambiente adequado para o seu desenvolvimento, precisa eliminar julgamentos, evitar excesso de cobranças e flexibilizar a temporalidade para a realização de tarefas. Isso requer, conforme destacam Amaral *et al*. (2013) formação continuada docente e tempo para propor e acompanhar atividades específicas com esses estudantes.

Na seleção de atividades que otimizem o aprendizado dos estudantes, Araújo e Rodrigues (2023) explicam que as tarefas devem ser motivadoras, envolver os interesses dos discentes e ser organizadas de maneira que o educando se sinta protagonista e capaz de aprender. Entre os recursos pedagógicos que podem ser utilizados para melhorar a concentração, envolvimento e organização, Leandro (2024) indica o uso de jogos digitais, assistentes virtuais e atividades pautadas na interação. Nesse processo, a afetividade, a criatividade e a flexibilidade devem orientar as adaptações nas práticas de ensino.

Em síntese, o conhecimento sobre a condição e característica dos estudantes, a formação continuada, o apoio familiar, o suporte pedagógico e a articulação com serviços da saúde, quando necessário, constituem-se ações imprescindíveis para o desenvolvimento do educando com TDAH.

Resultados e discussão

Os quatro trabalhos selecionados para este estudo são dois artigos e dois Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC). O primeiro artigo intitula-se "Enfrentamentos no Ensino de Física para Alunos com TDAH", de autoria de Rezende (2017) e o segundo chama-se "A importância da motivação escolar no ensino de física para o processo de aprendizagem de alunos com TDAH", de Nunes *et al*. (2022). Já os TCCs são: "Plano de aula de termologia e calorimetria com abordagem investigativa voltadas para alunos com TDAH", de Guerra (2017) e "O ensino de física e o aluno com TDAH: caminhos didáticos e inclusivos", de Santos (2022). O critério de escolha foi a relevância do estudo e as contribuições para as discussões em uma perspectiva de revisão narrativa da literatura, como destaca Rother (2007).

O Quadro 01 traz a síntese dos estudos no que se refere aos objetivos e à metodologia aplicada:

Quadro 01 - Síntese dos resultados

Autor e Ano	**Objetivos**	**Metodologia**
Guerra (2017)	Discutir dois planos de aula para trabalho do tema termologia por meio uma abordagem investigativa e multissensorial.	Construção e aplicação de dois planos de aula envolvendo a metodologia ativa denominada de ensino por investigação; Análise das percepções do pesquisador durante a aplicação das atividades, em uma abordagem qualitativa.
Rezende (2017)	Apresentar metodologias diferenciadas no Ensino de Física para estudantes com TDAH.	Pesquisa por meio de questionário com professores que trabalham com o ensino de Física com alunos que apresentam o TDAH com abordagem qualitativa para análise dos dados.
Nunes *et al*. (2022)	Relacionar a motivação e o aprendizado dos estudantes com TDAH.	Pesquisa bibliográfica com dados analisados qualitativamente.
Santos (2022)	Identificar procedimentos pedagógicos utilizados por professores de Física em turmas com estudantes com TDAH.	Pesquisa por meio de questionários aplicados com docentes que atuam em turmas com estudantes com TDAH para identificar as adaptações propostas para atender às suas necessidades.

Fonte: Dados da pesquisa (2026).

A título de esclarecimento, embora a pesquisa de Santos (2022) envolva a percepção de professores e estudantes, a efeito do escopo deste trabalho, serão abordados apenas os dados referentes aos docentes.

Após a leitura e sistematização desses estudos, foram elencadas as categorias que são: 1) relação entre a formação profissional e as práticas de ensino; 2) ambientes de ensino e recursos pedagógicos; 3) metodologias e estratégias de ensino; 4) ações do professor.

A primeira categoria elencada foi a relação entre a formação profissional e as práticas de ensino. Guerra (2017) ressalta que há grande desconhecimento do professor sobre as características do estudante TDAH e as formas de estimular o aprendizado desses discentes e, por essa razão, os estudantes vivenciam poucas oportunidades de adaptações de procedimentos pedagógicos que auxiliem no seu desenvolvimento.

Em face dessa constatação, Guerra (2017), Rezende (2017), Nunes *et al.* (2022) e Santos (2022) destacam a formação docente como um pilar do ensino, tendo em vista que, por meio dela, é possível construir conhecimentos que permitam a análise da prática considerando as particularidades e necessidades dos estudantes com TDAH. Com esse saber é possível planejar e implementar práticas pedagógicas que favoreçam a construção do conhecimento e o desenvolvimento do estudante.

Os dados da pesquisa de Santos (2022), especificamente, indicam que essa formação deve ser contínua, de maneira a oportunizar aos professores a reflexão sobre as dificuldades vivenciadas na prática. Além disso, é preciso disponibilizar uma rede integrada com o suporte de outros profissionais que auxiliem na busca por alternativas que visem a superação das dificuldades encontradas.

Essas afirmações dialogam com a reflexão de Silva (2003) ao indicar que a falta de informação sobre a condição do estudante gera preconceitos que difere da realidade vivenciada por ele. Em vez de serem consideradas como pessoas com funcionamento cerebral atípico, os discentes podem ser rotulados como indisciplinados e preguiçosos. Segundo Quaino (2018), essas implicações no resultado das avaliações e na autoestima, desse modo, é fundamental que o professor receba esse suporte formativo para mediar a aprendizagem e o desenvolvimento do educando.

A segunda categoria que envolve os ambientes de ensino e recursos pedagógicos. No tocante aos recursos pedagógicos, Rezende (2017) recomenda os recursos audiovisuais (como o *datashow*) e sensoriais para despertar o interesse e a motivação na realização das tarefas. Guerra (2017) propõe a utilização do celular para a gravação de experimentos a fim de permitir a revisão de alguma etapa que possa ter passado desapercebida. Já Santos (2022) orienta o emprego de imagens durante as aulas expositivas, experimentações, *slides*, simulações, jogos, vídeos e mídias digitais, a fim de promover engajamento e compreensão dos conteúdos. Os recursos pontuados pelos autores alinham-se às pesquisas de estudiosos como Leandro (2024) que enfatizam o uso de ferramentas digitais na organização, no foco e no envolvimento da tarefa.

No que se refere aos espaços de aprendizagem, Rezende (2017) e Santos (2022) abordam aqueles voltados à construção coletiva do conhecimento e explicam que somente a sala de aula pode se constituir em um fator limitador da atenção do estudante com TDAH. Diante disso, o uso de ambientes alternativos, como os laboratórios, pode favorecer o interesse pela tarefa. Em conformidade, Santos (2022) indica que realização provas em locais diferentes dos demais estudantes pode minimizar elementos distraidores e contribuir com a manutenção da

atenção e no êxito da tarefa. Quando se trata de estudo individualizado, Guerra (2017) explica que o silêncio e o controle dos estímulos visuais precisam ser considerados para não atrapalhar a concentração. Logo, essa mudança de ambiente contribui para mitigar a interferência da desatenção que é uma das características do TDAH elencadas por Silva (2003).

A terceira categoria corresponde às metodologias e estratégias de ensino Guerra (2017) discute a pertinência do uso de metodologias ativas, como o ensino por experimentação, na turma composta por estudantes neurotípicos e discentes com TDAH e, para isso, analisou o desenvolvimento de dois experimentos.

O primeiro buscou a compreensão da diferença entre calor e temperatura e, com a finalidade de alcançar esse objetivo, os discentes deveriam medir a temperatura e depois mergulhar a mão em três bacias: a primeira de água fria, a segunda de água em temperatura ambiente e a terceira de água morna. A atividade foi realizada, primeiramente, comparando a percepção obtida ao mergulhar a mão ainda molhada de uma bacia para a outra e, no segundo momento, secando as mãos antes da imersão no recipiente seguinte.

A proposta constituiu nas seguintes etapas: desenvolvimento dos experimentos, discussão entre os componentes do grupo sob a liderança do estudante com TDAH, socialização das percepções do grupo com os demais colegas e complementação das informações pelo professor. Nesse último momento foram evocados a atenção à fala, à compreensão visual e a percepção de dados de maneira experimental (tátil).

O segundo experimento relatado trabalhou a temática calor. O experimento foi antecedido pelo levantamento de conhecimentos prévios com perguntas elaboradas pelo professor e, em seguida, foi realizado o experimento que consistiu na fixação de tachinhas com cera, a 5 centímetros de distância uma da outra, em hastes de ferro, alumínio e madeira. Um após o outro, o ferro, a madeira e o alumínio foram expostos à chama da vela a fim de que fosse realizada a medição do tempo necessário para que cada tachinha caísse. Com isso, foi registrado que o fenômeno acontecia primeiramente com a tachinha mais próxima à chama até a mais distante, além de demonstrar que os metais são melhores condutores do que a madeira. Ao final, ocorreu uma discussão sobre a validação ou refutação das hipóteses geradas no levantamento de conhecimentos prévios.

Rezende (2017) observou que o engajamento dos estudantes é favorecido pelas aulas práticas, apresentação de conteúdo em blocos curtos, antecipação da sequência das atividades e realização de tarefas experimentais em grupo.

Nunes *et al*. (2022) destacaram o uso de duas metodologias ativas: *peer instruction* (que significa aprendizagem entre iguais ou Instrução pelos Colegas, o IpC) e Ensino Sob Medida (EsM) associadas à aprendizagem baseada em investigação e a aprendizagem baseada em problemas. O EsM, pressupõe a realização de um momento pedagógico de levantamento dos conhecimentos prévios anterior à aula para que o professor possa mediar a leitura dos conteúdos, as discussões sobre o assunto abordado e as atividades em grupo.

Já o IpC é uma técnica utilizada durante a aula e consiste na apresentação de uma questão conceitual ou um problema a ser respondido de duas maneiras: primeiramente de forma individual, a fim de que o estudante reflita sobre o assunto e, na sequência, essas respostas são socializadas com o grupo, com o intuito de estimular a expressão das ideias, a argumentação e a ampliação dos conhecimentos sobre o tema. Neste processo, ao término das argumentações dos estudantes, o docente retoma a questão para esclarecer os pontos centrais, fazer uma síntese do debate e orientar a consolidação do conceito. Com isso, o estudante pode

refutar ou confirmar a hipótese desenvolvida no primeiro momento.

A aprendizagem baseada em investigação é descrita na pesquisa de Nunes *et al*. (2022) como o levantamento de questões a partir do tema trabalhado em que os discentes buscam soluções individualmente ou em grupo sob a orientação do professor. Já a aprendizagem baseada em problemas, surge de uma questão ou situação vivenciada na própria comunidade escolar e visa aproximar os conhecimentos construídos na sala de aula com a realidade do estudante, de modo a estimulá-lo a relacionar o conhecimento escolar com a busca por soluções para os problemas do dia a dia.

Santos (2022) investigou as estratégias planejadas pelos docentes para os estudantes com TDAH e identificou como principais adaptações: o uso de afirmações curtas e diretas durante as aulas (preferencialmente com suporte de imagens); atividades práticas; materiais pedagógicos organizados em unidades menores, enunciados curtos e diretos nas tarefas e avaliações; flexibilização de prazos de entrega das tarefas, acompanhamento individualizado durante as avaliações e indicação das fórmulas nas avaliações. A autora disponibiliza um plano de aula pautado em: 1) levantamento dos conhecimentos prévios por meio de perguntas; 2) atividade prática sobre o tema abordado; 3) discussão para elaboração e o confronto das hipóteses com os dados observados na atividade prática. De acordo com o estudo, essa dinâmica estimula a construção ou ampliação do conhecimento a partir da análise de diferentes pontos de vista apresentados pela turma.

Para a atividade prática, no chão da sala foi marcada a distância de três metros utilizando fita adesiva. A turma foi dividida em trios e dois desses componentes deveriam percorrer essa distância em velocidades diferentes: o primeiro com velocidade mais lenta, o segundo de forma mais rápida; enquanto o terceiro media com um cronômetro o tempo utilizado pelos colegas para realizar o percurso. Os educandos efetuaram cálculos para identificar a diferença do tempo necessário para a realização da atividade de modo a constatar que quanto maior a velocidade, menor será o tempo gasto. Os resultados foram apresentados e analisados pela turma. Após a apresentação, o professor sistematizou os dados e trabalhou, com o suporte de *slides* e exemplos do cotidiano, os conceitos de rapidez e velocidade envolvendo distância, tempo, direção e sentido. Ainda no que se refere às metodologias e estratégias de ensino, Donizetti (2022) explica que a sua seleção, quando considera as necessidades dos estudantes, pode favorecer o aprendizado.

A quarta categoria aborda as ações do professor. Rezende (2017) cita a modulação do tom de voz para manutenção da atenção, o posicionamento do estudante mais próximo ao docente e a motivação para a realização atividades. Nunes *et al*. (2022), também abordam a motivação e indicam que essa prática é fundamental para o engajamento do estudante com TDAH, já que eles apresentam dificuldades para finalizar tarefas. Além de motivá-los, é preciso organizar atividades que favoreçam a participação e o protagonismo do estudante com TDAH (Santos, 2022).

No processo de ensino do estudante com TDAH, alguns procedimentos precisam ser evitados, como: atividades extensas, cópias e listas de exercícios (Rezende, 2017); exercícios de memorização e avaliação focadas nas notas (Nunes *et al*., 2022); aulas expositivas (Rezende, 2017, Nunes *et al*., 2022).

Os trabalhos analisados indicam que a formação para a identificação das características dos estudantes com TDAH e a escolha por caminhos que estimulem o seu aprendizado. É preciso ainda ter atenção à variação nos espaços de aprendizagem, à organização desses ambientes para evitar estímulos distraidores, ao planejamento com recursos pedagógicos diversos, com

atividades que estimulem a integração com outros estudantes, a experimentação, a investigação, o debate e a síntese de ideias.

Considerações finais

O discente com TDAH, em função da sua condição, vivencia diferentes desafios na construção do conhecimento escolar e, por essa razão, é preciso que o professor conheça as características do estudante e as formas de mediação para oferecer oportunidades equânimes de aprendizado. Assim, este artigo visou discutir adaptações que favorecem o aprendizado do estudante com TDAH na escola inclusiva e, para isso, se propôs a sintetizar recursos, ambientes e práticas que podem ser consideradas pelo educador que atua em turmas com esses estudantes.

Entre as afirmações dos autores, foi observado que a formação docente e o acompanhamento desse educador nas adaptações realizadas na turma desses estudantes são os pilares para a consolidação da prática inclusiva. Além disso, é preciso minimizar os elementos distraidores, motivar o estudante, variar os espaços e recursos para a realização de atividades e reorganizar os procedimentos pedagógicos de modo que envolvam a elaboração de hipóteses, a experiência, a observação, a discussão e a síntese dos dados em atividades com informações diretas e organizadas em etapas e passos expressos de forma clara.

A limitação da pesquisa consiste na quantidade de estudos selecionados, o que restringe a discussão de possibilidades de adaptações para estimular a participação e o aprendizado dos discentes. Portanto, em estudos posteriores, pretende-se aplicar essas orientações e analisar os impactos em uma turma específica, de modo a desvelar outros ajustes que possam a ser observados na ocasião e, dessa forma, ampliar as orientações que favoreçam a inclusão.

Referências

AMARAL, Alice Bicalho do; SANTOS, Claudia Odete dos; ROSA, Cheyenne Kelly; DAVID, Monica Cristiane; PRZYBYSZEWSKI, Tatiana. A formação do professor para trabalhar com crianças que apresentam diagnóstico de TDAH no ensino fundamental I na rede municipal de ensino de Curitiba**. Ensaios Pedagógicos:** Revista Eletrônica do Curso de Pedagogia das Faculdades OPET, Curitiba, n. 6, p. 1–12, dez. 2013. Disponível em: https://www.opet.com.br/faculdade/revista-pedagogia/pdf/n6/ARTIGO-MONICA.pdf. Acesso em: 23 maio 2025.

ARAÚJO, Alexandra; Francisca da; Silveira.; RODRIGUES, Anderson; Douglas; Pereira. A importância da afetividade na relação entre professores e alunos com TDAH e TEA na rede de ensino regular de escola particular. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, São Paulo, v. 9, n. 5, p. 505-524, maio 2023. DOI: 10.51891/rease.v9i5.9696. Disponível em: https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/9696/3786. Acesso em: 16 out. 2025.

BRASIL. **Lei nº 14.254**, de 30 de novembro de 2021. Dispõe sobre o acompanhamento integral para educandos com dislexia ou Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) ou outro transtorno de aprendizagem. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/lei/L14254.htm. Acesso em: 24 out. 2025.

CAIO, Jessica. **O TDAH e a aprendizagem escolar:** um olhar sobre possibilidades. 2023. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2023. Disponível em: https://repositorio.ucs.br/xmlui/bitstream/handle/11338/13078/TCC%20Jessica%20Caio.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 16 out. 2025.

COSTA, Danielle Souza da. Transtorno de aprendizagem. In: FERNANDES, Caroline Rodrigues de Freitas et al. (org.). **AmplaMente:** estudos contemporâneos. Natal, RN: Amplamente Cursos e Formação Continuada, 2022. p. 58-68. Disponível em: https://www.amplamentecursos.com/_files/ugd/b9c3ab_192a5919f6f848a8a5bbabe1b236b5fa.pdf?index=true. Acesso em: 24 out. 2025.

DONIZETTI, Iara da Silva. TDAH e a importância de um diagnóstico correto. **Caderno Intersaberes**, Curitiba, v. 11, n. 32, p. 18-31, 2022. Disponível em: https://www.cadernosuninter.com/index.php/intersaberes/article/view/2221. Acesso em: 2 julho 2025.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de Conteúdo**. 2a. ed. Brasília: Liber Livro: Editora, 2005. Acesso em: 23 jun. 2025.

GUERRA, Darlan Lima. **Plano de aula de termologia e calorimetria com abordagem investigativa e multissensorial voltada para alunos com TDAH**. 2017. 51 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Física) – Centro de Ciências, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2017. Disponível em: https://share.google/oj1vnEXZEKT1Wa0nb. Acesso em: 24 de jun. 2025.

LEANDRO, Rayane Carvalho. Recursos para melhorar a atenção de alunos com TDAH. 2024, 10f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Centro de Ciências, UNIFACIG, Manhuaçu, 2024. Disponível em: https://pensaracademico.unifacig.edu.br/index.php/repositoriotcc/article/view/4414 Acesso em 27 ago. 2026.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar:** o que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2015.

NUNES, Glécilla Colombelli de Souza *et al*. A importância da motivação escolar no ensino de física para o processo de aprendizagem de alunos com TDAH. **Arquivos do Mudi**, Maringá, v. 26, n. 1, p. 1-13, 2022. Disponível em: https://share.google/fweVZMW4tkrEk1daO. Acesso em: 29 jun. 2025.

OSTI, Andréia. **As dificuldades de aprendizagem na concepção do professor**. 2004. 165 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004. Disponível em: https://repositorio.unicamp.br/Busca/Download?codigoArquivo=458361 . Acesso em: 29 jun. 2025.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do Trabalho Científico:** métodos e técnicas de pesquisa e do trabalho acadêmico. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013. Disponível em: https://www.feevale.br/Comum/midias/0163c988-1f5d-496f-b118-a6e009a7a2f9/E-book%20Metodologia%20do%20Trabalho%20Cientifico.pdf. Acesso em: 29 jan. 2025.

QUAINO, Maria Gabriela Dresler. **O papel do professor e a afetividade na educação infantil**. 2021. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2021. Disponível em:https://repositorio.pgsscogna.com.br/bitstream/123456789/21323/1/Maria%20Gabriela%20Dresler%20Quaino.pdf. Acesso em: 29 jun. 2025.

REZENDE, Fernanda Oliveira. **Enfrentamentos no ensino de física para alunos com TDAH**. 2017. 22 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Física) – Campus Anápolis de Ciências Exatas e Tecnológicas, Universidade Estadual de Goiás, Anápolis, 2017. Disponível em: https://repositorio.ueg.br/jspui/handle/riueg/5433. Acesso em: 13 jul. 2025.

ROHDE, Luis Augusto; BUITELAAR, Jan K; GERLACH, Manfred; FARAONE, Stephen V. **Guia para compreensão e manejo do TDAH da World Federation Of ADHD**. 8. ed. Porto Alegre: Artmed, 2019.

SANTOS, Francisca Eliane dos. **O ensino de física e o aluno com tdah**: caminhos didáticos e inclusivos. 2022. 42 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Física) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, Caicó, 2022. Disponível em: https://memoria.ifrn.edu.br/handle/1044/2207?show=full. Acesso em: 5 mai. 2025.

SILVA, Ana Beatriz Barboza**. Mentes inquietas**: entendendo melhor o mundo das pessoas distraídas, impulsivas e hiperativas**.** São Paulo: Editora Gente, 2003. Disponível em: https://www.unijales.edu.br/library/downebook/id:687. Acesso em: 5 abr. 2025.

TEIXEIRA, Meirielle Rosa; MAGALHÃES, Eliane Villefort Freitas. **A importância da inclusão dos alunos com TDAH e da educação especial.** 2022. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Centro Universitário Internacional UNINTER, Polo PAP-Itaúna. Disponível em: https://repositorio.uninter.com/bitstream/handle/1/754/AIMPOR~1.PDF?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 23 maio 2025.

ROTHER, Edna Terezinha. Revisão sistemática X revisão narrativa. **Acta Paulista de Enfermagem**, v. 20, n. 2, jun., p. 7 – 8, 2007

Enviado em 31/08/2026
Avaliado em 15/10/2026

A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NO BRASIL NO CONTEXTO DA PANDEMIA DE COVID-19: DESAFIOS ESTRUTURAIS E ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS DIFERENCIADAS

Elis Maria Teixeira Palma Priotto[15]
Isabelle Henrique Batista[16]
Milena Kotz[17]
Reginaldo Aparecido Zara[18]
Rhuan Guilherme Tardo Ribeiro[19]
Susimeire Vivien Rosotti de Andrade[20]

Resumo
Esta revisão integrativa analisa os impactos do Ensino Remoto Indígena durante a pandemia de COVID-19. Foram examinados 10 artigos publicados entre 2020 e 2024 no Portal de Periódicos da CAPES, selecionados pelos critérios de idioma, relação com a educação, os povos indígenas e a pandemia. Os resultados mostram que o ensino remoto ampliou desigualdades, como a exclusão digital, a falta de acesso à internet, a energia elétrica precária e a escassez de materiais bilíngues. Também evidenciam estratégias de resistência, incluindo apostilas, a reorganização do calendário e a valorização dos saberes locais, o que reforça a necessidade de políticas públicas interculturais.
Palavras-chave: Contexto escolar Indígena. Ensino Remoto Emergencial.

Abstract: This integrative review analyzes the impacts of Emergency Remote Teaching on Indigenous school education during the COVID-19 pandemic. Ten articles published between 2020 and 2024 on the CAPES Journal Portal were examined, selected based on criteria regarding language, full-text access, and relevance to education, Indigenous peoples, and the pandemic. The results show that remote teaching exacerbated inequalities such as the digital divide, lack of internet access, unreliable electricity, and a scarcity of bilingual materials. They also highlight community-based resistance strategies including the use of study packets and messaging, calendar reorganization, and the valuing of local knowledge thereby reinforcing the need for intercultural public policies.
Key-words: Indigenous School Education. Emergency Remote Teaching. COVID-19 Pandemic.

15 Professora Associada do Centro de Educação Letras e Saúde. Docente no curso de Enfermagem (Bacharelado e Licenciatura) e no Programa de Pós-Graduação (Mestrado) em Ensino (PPGEn) na Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste), campus Foz do Iguaçu. PR.
16 Mestranda pelo Programa de Pós-graduação em Ensino da Unioeste de Foz do Iguaçu-PR
17 Mestranda pelo Programa de Pós-graduação em Ensino da Unioeste de Foz do Iguaçu-PR
18 Professor Associado (Centro de Engenharias e Ciências Exatas) - Unioeste de Foz do Iguaçu-PR
19 Professor do curso de Licenciatura Intercultural Indígena da Faculdade Intercultural Indígena- FAIND da Universidade Federal da Grande Dourados.
20 Doutora em Educação Matemática pela UFMS. Docente efetiva da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE).

Introdução

A pandemia de COVID-19, causada pelo surgimento do SARS-CoV-2 no final de 2019, desequilibrou diversos setores sociais e políticos, principalmente os relacionados à saúde pública. Além disso, desencadeou uma crise sanitária. Em resposta, a Organização Mundial da Saúde (OMS) recomendou o distanciamento físico para prevenir um elevado número de óbitos e conter a propagação da doença, o que resultou no fechamento de estabelecimentos comerciais e educacionais. Tal medida provocou a interrupção das atividades escolares, deixando muitas crianças desprovidas de assistência educacional, alimentar e psicológica.

No Brasil, o setor educacional foi um dos mais afetados, passando, de um dia para o outro, por uma mudança drástica ao adotar o ensino remoto emergencial. Ao considerarmos as modalidades de ensino regulares, que já apresentavam falhas graves, é importante refletir sobre a Educação Escolar Indígena, que, antes mesmo da pandemia, já não recebia a devida atenção dos órgãos públicos.

A Educação Escolar Indígena é garantida pela Constituição Federal de 1988 e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 como uma modalidade específica, diferenciada, intercultural e bilíngue. Contudo, durante a pandemia, a adoção de um modelo remoto, frequentemente padronizado e dependente de tecnologias digitais, desconsiderou as condições concretas de muitos territórios indígenas. Assim, o Ensino Remoto Emergencial (ERE), que deveria garantir a continuidade dos estudos, também revelou a distância entre as políticas educacionais oficiais e as realidades socioculturais, linguísticas e territoriais dos povos indígenas.

Diante desse cenário, esta pesquisa parte da seguinte pergunta norteadora: “De que maneira a pandemia de COVID-19 impactou a Educação Escolar Indígena no Brasil e quais estratégias pedagógicas, comunitárias e de resistência foram construídas pelas comunidades para enfrentar os desafios impostos pelo Ensino Remoto Emergencial?” O objetivo é mapear a produção científica recente, publicada entre 2020 e 2024, e compreender como professores, famílias, lideranças e comunidades indígenas lidaram com a crise sanitária no contexto escolar.

Apesar de já existir uma produção considerável sobre os efeitos da pandemia na educação brasileira, ainda são poucos os trabalhos que se propõem a reunir e discutir de maneira articulada o que foi produzido especificamente no campo da Educação Escolar Indígena. É justamente essa lacuna que a presente revisão procura ajudar a preencher.

A realização deste estudo justifica-se pela necessidade de reunir e analisar as formas de enfrentamento criadas diante de um modelo remoto emergencial que, muitas vezes, não considerou as especificidades culturais, linguísticas e territoriais dos povos originários. Para isso, optou-se pela revisão integrativa como caminho metodológico, por permitir a organização e a análise crítica da produção científica sobre o tema. A organização sistemática desses dados pode, ainda, servir de base para novos estudos e auxiliar no aperfeiçoamento das políticas públicas destinadas à Educação Escolar Indígena em situações de crise sanitária.

Pandemia de COVID-19: impactos sociais e educacionais

Nos últimos séculos, a humanidade enfrentou diversos desafios sanitários que marcaram a história e redefiniram a forma como lidamos com crises globais de saúde. Entre esses desafios, destaca-se a pandemia, um fenômeno que ultrapassa fronteiras e afeta milhões de pessoas em diferentes partes do mundo. Uma pandemia ocorre quando uma doença infecciosa se espalha de forma descontrolada e atinge escala mundial, exigindo ações coordenadas entre governos, cientistas e a sociedade para mitigar seus impactos. Além das

consequências para a saúde pública, esses eventos influenciam profundamente os aspectos sociais, econômicos e políticos.

A mais recente foi a pandemia de COVID-19, iniciada em Wuhan, na China, declarada pela Organização Mundial da Saúde (OMS) em março de 2020, decorrente da rápida disseminação global do vírus SARS-CoV-2, que afeta principalmente o sistema respiratório e levou a muitas mortes.

A origem do vírus ainda é debatida, mas a hipótese mais aceita é que ele tenha surgido a partir de um animal selvagem, possivelmente um morcego, e tenha sido transmitido aos humanos por meio de um hospedeiro intermediário. Segundo documento desenvolvido por cientistas da China, em conjunto com a Organização Mundial da Saúde, em prol do conhecimento e de possíveis formas de contenção, afirma-se que:

> Acredita-se que o SARS-CoV-2 tenha origem zoonótica. A análise do genoma revela que os morcegos podem ser a fonte do SARSCoV-2. No entanto, a rota específica de transmissão de reservatórios naturais para humanos permanece incerta. A análise inicial revelou que o genoma do SARS-CoV-2 (WH-Human 1) estava intimamente relacionado a coronavírus semelhantes ao SARS previamente encontrados em morcegos, e a identidade de sequência do genoma completo do novo vírus apresenta 96,2% de semelhança com um coronavírus relacionado ao SARS de morcegos (SARSr-CoV; RaTG13). Em contraste, o genoma do SARS-CoV-2 é menos semelhante aos genomas do SARS-CoV (cerca de 79%) ou MERS-CoV (cerca de 50%). Notavelmente, um coronavírus derivado de morcego novel, denominado RmYN02, compartilha 93,3% de identidade nucleotídica com o SARS-CoV-2 em escala genômica (ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE, 2021, p. 82).

Além da incerteza quanto à origem do vírus, sua rápida disseminação entre pessoas e regiões preocupou governos e profissionais de saúde, levando à adoção de medidas rigorosas de proteção, como o uso de máscaras e álcool em gel, com o objetivo de reduzir o contágio. Como cita Amorim (2024):

> A disseminação comunitária da COVID-19 foi declarada pandemia pela Organização Mundial da Saúde (OMS) em 11 de março de 2020. Para contê-la, medidas de proteção para a defesa da vida começaram a ser adotadas mundialmente e, neste sentido, a OMS orientou três ações básicas: isolamento e tratamento dos casos identificados, testes em massa e distanciamento social (AMORIM, 2024, p. 45).

Devido à gravidade da doença e ao rápido aumento do número de pessoas infectadas, em março de 2020, foi decretado o fechamento de comércios e escolas mediante a Lei Federal nº 13.979/2020 (BRASIL, 2020). Este momento representou uma fase de grande tensão em diversos setores, pois foi quando a sociedade compreendeu a gravidade da enfermidade.

Além do setor de saúde, a educação foi uma das áreas mais afetadas pela COVID-19, com o fechamento de escolas e universidades, as instituições de ensino precisaram se adaptar para garantir a continuidade do ensino. Seguindo as diretrizes governamentais, os estudantes passaram a realizar suas aulas por meio de celulares, computadores, televisores e materiais impressos. A interrupção das aulas presenciais e a necessidade de implementar novos formatos de ensino apresentaram desafios inéditos para estudantes, docentes e gestores escolares, exigindo adaptações urgentes em um prazo reduzido.

Para evitar atrasos no calendário escolar, as atividades foram transferidas para o formato remoto, com apoio de ferramentas tecnológicas que garantissem o acesso dos alunos aos materiais de estudo em seus lares. Por meio de portaria, o Ministério da Educação (MEC) autorizou, em caráter excepcional, que as aulas anteriormente presenciais fossem ministradas por meio de recursos tecnológicos de comunicação e informação, em conformidade com os limites previstos na legislação vigente. Essa autorização foi direcionada às instituições de ensino superior vinculadas ao sistema federal. A nova conjuntura obrigou professores, alunos e gestores educacionais a reformular suas práticas para se adaptarem ao distanciamento físico. De acordo com Batista (2023):

> No Brasil, o Ministério da Educação flexibilizou as exigências mínimas de carga horária e de dias letivos anuais e deixou a reorganização do calendário letivo a cargo de cada sistema educacional, seguindo as diretrizes do Conselho Nacional de Educação (BRASIL, 2020b). Por sua vez, estes adotaram diversas formas de ensino remoto emergencial. Percebemos seus resultados, como descritos por Prata-Linhares e outros: "[...] Até agora, percebemos uma reprodução ampliada das assimetrias educacionais pré-existentes. Pessoas que vivem em situação de vulnerabilidade social e exclusão digital enfrentam muito mais dificuldades no período de isolamento, bem como em conseguir manter a aprendizagem, do que aquelas em melhores condições financeiras e com acesso à Internet de banda larga. É um momento que exige reinvenção coletiva, agregando políticas e práticas de forma resolutiva e equitativa" (PRATA-LINHARES et al., 2020, apud BATISTA, 2023, p. 14-15).

O propósito da portaria foi manter a continuidade do ensino com apoio das tecnologias, de modo a reduzir os prejuízos decorrentes do isolamento social e evitar lacunas no aprendizado daqueles que não puderam frequentar presencialmente as instituições.

O grande problema desse método é que ele não foi planejado para famílias de classe média ou baixa, e sim para a classe alta. A realidade brasileira mostra que muitos lares não dispõem de um smartphone por integrante. Para piorar, os pais que trabalhavam fora precisavam levar seus celulares para o trabalho. Mesmo quando a escola oferecia atividades impressas, o funcionamento restrito ao horário comercial, as filas e a falta de transporte próprio faziam com que, novamente, os alunos ficassem sem material de estudo.

Além disso, aqueles pais que conseguiam fornecer o material escolar aos seus filhos não dispunham da formação, do tempo e da atenção necessária para esse ensino remoto, ocasionando o baixo interesse dos alunos, defasagem e evasão escolar.

A promessa de continuidade educacional escondia uma realidade profundamente desigual, nas regiões mais vulneráveis, a falta de acesso à internet, de dispositivos eletrônicos ou mesmo de um espaço silencioso para estudar tornava inviável a participação de milhares de estudantes nas atividades propostas pelas escolas. Para esses alunos, o ensino remoto significou, na prática, a interrupção do vínculo com a instituição escolar e para os professores, o sentimento de impotência diante da exclusão digital de seus estudantes marcou profundamente sua atuação.

A situação tornou-se muito pior quando pensamos nas escolas rurais, ribeirinhas e na Educação Escolar Indígena. Nesses territórios, as vulnerabilidades eram escancaradas pela falta crônica de suporte, de políticas públicas efetivas e de um olhar diferenciado por parte de órgãos governamentais para a educação escolar indígena, apesar de essa modalidade de ensino ser garantida pela Constituição Federal de 1988 e por outras leis específicas, as diferenças entre a vida na aldeia e na cidade tornaram-se ainda mais evidentes, revelando que o mesmo modelo

de educação aplicado às escolas não indígenas não atende às necessidades dos povos indígenas. Esse contexto revela que as desigualdades que vieram à tona na pandemia não são recentes, mas históricas, e foram apenas agravadas pela crise sanitária.

A educação escolar indígena, que já enfrenta desafios complexos decorrentes das especificidades culturais e do bilinguismo, viu seu cenário se agravar drasticamente. No cotidiano da sala de aula, o aprendizado ocorria de forma prática, com o professor mediando, traduzindo pacientemente e contextualizando o currículo à vivência dos alunos, com a mudança, esse processo humano foi reduzido a folhas de papel, sem qualquer tradução, assimilação ou vínculo com a realidade comunitária. O resultado foram apostilas com atividades em língua portuguesa enviadas para as casas onde os pais, muitas vezes falantes exclusivos do Guarani, sequer conseguiam compreender o que estava escrito, o que rompia qualquer possibilidade de suporte familiar.

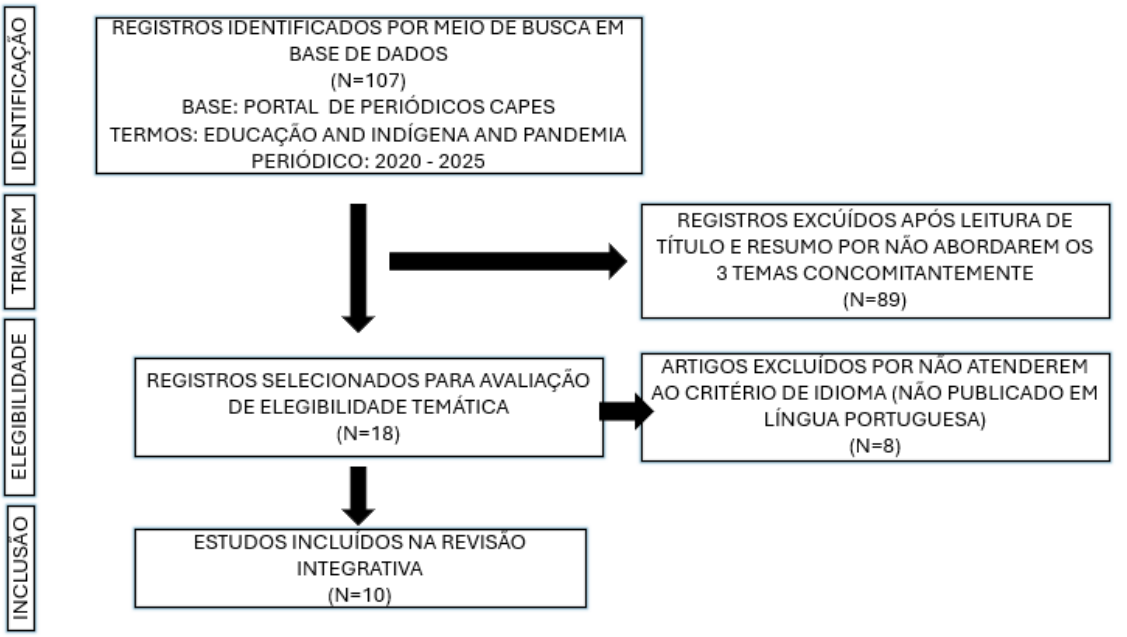
Procedimentos metodológicos

Esta pesquisa foi conduzida por meio de revisão integrativa, organizada em seis etapas conforme o protocolo de Mendes, Silveira e Galvão (2008): elaboração da questão norteadora, definição dos critérios de busca e seleção, identificação dos estudos, avaliação dos materiais encontrados, análise dos dados e apresentação dos resultados. A questão norteadora foi estruturada com apoio da estratégia PICO, apesar de ter sido criada para estudos da área da saúde, a estratégia PICO foi adotada nesta pesquisa por permitir organizar melhor a pergunta norteadora e a busca na literatura, considerando como população os estudantes, professores e comunidades indígenas; como fenômeno de interesse, os impactos da COVID-19 e do Ensino Remoto Emergencial, e, como contexto, a Educação Escolar Indígena no território brasileiro.

O levantamento bibliográfico foi realizado exclusivamente no Portal de Periódicos da CAPES, abrangendo publicações de 2020 a 2024. Foram utilizados os descritores combinados EDUCAÇÃO AND INDÍGENA AND PANDEMIA, articulados com o operador booleano AND, para que fossem localizados apenas os trabalhos que abordassem, ao mesmo tempo, os três eixos da pesquisa. Como critérios de inclusão, estabeleceram-se artigos completos, em língua portuguesa, com acesso integral e que abordassem simultaneamente educação, povos indígenas e pandemia. Foram excluídos materiais duplicados, textos de opinião, estudos sem acesso integral e publicações que não dialogavam diretamente com a questão norteadora desta revisão.

Como apresentado na Figura 1, a busca identificou 107 registros na fase inicial. Após a leitura de títulos e resumos, 89 estudos foram excluídos por não abordarem simultaneamente os três eixos definidos para a revisão: educação, povos indígenas e pandemia. Dos 18 registros selecionados para avaliação de elegibilidade temática, 8 foram descartados por não atenderem aos critérios estabelecidos. Assim, 10 estudos compuseram o corpus final desta revisão integrativa.

Figura 1: Fluxograma PRISMA do processo de seleção de estudos.



Fonte: Elaborado pelas autoras, adaptado do modelo PRISMA (2020).

Conforme ilustrado no fluxograma, a seleção dos estudos seguiu uma organização progressiva, com etapas de identificação, triagem, avaliação de elegibilidade e inclusão. Este procedimento permitiu reduzir o conjunto inicial de registros encontrados na base da CAPES até alcançar os artigos que atendiam diretamente aos critérios estabelecidos para a revisão.

As informações dos estudos selecionados foram organizadas em uma matriz, contemplando autoria, ano de publicação, local ou contexto investigado, objetivo, método e principais resultados, submetidos a leitura na íntegra dos textos, analisando sua relevância e compatibilidade com a questão norteadora e com os objetivos estabelecidos para esta revisão. Em seguida, os achados foram analisados por eixos temáticos, agrupados conforme suas semelhanças e relacionados à questão central da pesquisa, esse processo possibilitou reconhecer padrões vinculados à exclusão digital, à precariedade da infraestrutura, à baixa contextualização dos materiais, aos desafios linguísticos, à atuação docente e às estratégias comunitárias de resistência. A seguir, apresentam-se os resultados e a discussão.

Resultados e discussão

Para organizar a análise, apresenta-se, inicialmente, o quadro de caracterização dos estudos selecionados no Portal de Periódicos da CAPES. Em seguida, os resultados são discutidos com base nas recorrências identificadas no corpus. Embora os artigos tratem de contextos territoriais distintos, convergem ao evidenciar que o Ensino Remoto Emergencial intensificou desigualdades já existentes na Educação Escolar Indígena. A discussão foi organizada em três eixos: exclusão digital e precariedade da infraestrutura; atuação docente e estratégias comunitárias de resistência; e materiais didáticos, calendário escolar e tecnologias alternativas.

Com o objetivo de sistematizar essas evidências, o Quadro 1 reúne os 10 estudos selecionados, indicando a autoria, o ano, o contexto investigado e o foco principal de cada produção. Os estudos incluídos foram publicados entre 2020 e 2024, contemplam distintos estados do Brasil e são, em sua maioria, de abordagem qualitativa.

Quadro 1: Caracterização dos estudos selecionados no Portal de Periódicos da CAPES.

ID	AUTORES (ANO)	LOCAL / CONTEXTO DO ESTUDO	FOCO PRINCIPAL
A1	Terena de Jesus e Miranda (2020)	Redes sociais Mato Grosso do Sul	Análise do uso de transmissões ao vivo (*lives*) no Facebook para a difusão de narrativas e a articulação de educadores indígenas.
A2	Rocha e Moraes (2021)	Rede estadual Mato Grosso do Sul	Descrição das estratégias pedagógicas, linguísticas e organizacionais de gestores e professores de escolas estaduais.
A3	Pinho, Silva e Rodrigues (2022)	Altamira Pará	Investigação sobre a educação intercultural e o ensino de história e cultura indígena no formato remoto na Educação Básica.
A4	Oliveira e Weigel (2023)	Rede Estadual Amazonas	Discussão sobre a necessidade de reorganização do calendário escolar de formação continuada, bem como sobre a escassez de materiais específicos.
A5	Farias e Soares (2021)	Sudeste Paraense Pará	Análise dos impactos da COVID-19, dos fatores políticos e dos debates de lideranças tradicionais sobre o Sistema de Educação Interativo (SEI).
A6	Oliveira et al. (2020)	Rede Estadual Minas Gerais	Análise do Regime de Estudo não Presencial (REANP), evidenciando a invisibilidade de propostas destinadas a indígenas e quilombolas.
A7	Falico e Romanelli (2024)	FAINDI Mato Grosso	Exame do acesso a tecnologias digitais por acadêmicos indígenas e da eficácia de políticas públicas diferenciadas de inclusão digital.
A8	Braga et al. (2021)	Ilhéus Bahia	Avaliação de mecanismos pedagógicos mediados por tecnologias para mitigar os índices de evasão escolar no cenário pandêmico.
A9	Costa, Trindade e Bezerra (2021)	T.I. Arara da Volta Grande do Xingu PA	Percepções de professores indígenas acerca do processo de ensino-aprendizagem implementado no Ensino Remoto Emergencial municipal
A10	Fialho, Santos e Nascimento (2021)	Aquidauana Mato Grosso do Sul	Investigação dos impactos estruturais na Aldeia Limão Verde, que aponta que as lacunas decorrem de desinvestimentos crônicos.

Fonte: Elaborado pelos autores (2026).

A caracterização dos estudos permite observar que, apesar da diversidade de regiões, metodologias e enfoques, os artigos analisados apresentam convergências importantes. Mesmo com métodos e locais diferentes, os estudos apontam para a mesma direção, a pandemia agravou problemas antigos da Educação Escolar Indígena, variando sobretudo nas alternativas encontradas em cada território para manter as atividades educativas.

De modo geral, eles apontam que a pandemia não criou os problemas enfrentados pela Educação Escolar Indígena, mas aprofundou desigualdades históricas relacionadas à infraestrutura, ao acesso às tecnologias, ao bilinguismo, à formação docente e à ausência de políticas públicas efetivamente diferenciadas. Ao mesmo tempo, o corpus evidencia que professores, lideranças e comunidades indígenas construíram alternativas próprias para preservar o vínculo escolar e sustentar a educação diferenciada durante a crise sanitária.

O primeiro eixo evidencia que o Ensino Remoto Emergencial agravou desigualdades estruturais já presentes nas comunidades indígenas. Os estudos indicam que a falta de internet adequada, de equipamentos digitais, de energia elétrica estável e de políticas específicas dificultou a participação dos estudantes nas atividades escolares. No caso do Regime de Estudo não Presencial em Minas Gerais (A6), a padronização dos materiais invisibilizou as especificidades de estudantes indígenas e quilombolas. Na Aldeia Limão Verde, em Mato Grosso do Sul (A10), Fialho, Santos e Nascimento (2021) demonstram que os problemas enfrentados durante a pandemia estavam relacionados a desinvestimentos históricos. De modo semelhante, Falico e Romanelli (2024), ao analisarem o contexto da FAINDI, em Mato Grosso (A7), apontam que as políticas de inclusão digital esbarraram na precariedade estrutural dos territórios. Esses resultados mostram que a exclusão digital vista na pandemia não foi algo pontual, mas sim reflexo de desigualdades estruturais que os povos indígenas enfrentam há muito tempo.

O segundo eixo mostra que, diante da insuficiência das políticas oficiais, professores, lideranças e comunidades assumiram um papel central na continuidade da educação. As estratégias adotadas não se limitaram à adaptação de conteúdos, mas também envolveram decisões coletivas, a reorganização das práticas pedagógicas e a defesa da autonomia das escolas indígenas. Em Mato Grosso do Sul (A1), Terena de Jesus e Miranda (2020) analisam o uso de lives no Facebook como forma de circulação de narrativas, articulação de educadores indígenas e manutenção do diálogo comunitário. No Sudeste Paraense (A5), Farias e Soares (2021) evidenciam a mobilização de lideranças tradicionais diante de propostas oficiais, como o Sistema de Educação Interativo (SEI), o que reafirma o protagonismo das comunidades na definição de seus processos educativos. As experiências analisadas mostram que as soluções criadas pelas próprias comunidades reforçaram a autonomia local e ajudaram a manter uma educação diferenciada, mesmo com todas as dificuldades trazidas pelo Ensino Remoto Emergencial.

O terceiro eixo reúne os estudos que destacam a reorganização de materiais, calendários e tecnologias como forma de manter o vínculo escolar. No Amazonas (A4), Oliveira e Weigel (2023) apontam a necessidade de reorganização do calendário escolar, de formação continuada e de elaboração de materiais específicos às realidades indígenas. Na Bahia (A8), Braga et al. (2021) mostram que o uso de tecnologias digitais no Colégio Estadual Indígena Tupinambá contribuiu para reduzir o risco de evasão escolar e para manter a rotina de estudos. Em Altamira, no Pará (A3), Pinho, Silva e Rodrigues (2022) evidenciam que a inclusão da história e da cultura indígena nas atividades remotas favoreceu uma abordagem intercultural, voltada à desconstrução de estereótipos e à valorização das diferenças. De forma geral, os estudos mostram que criar estratégias pensadas para a realidade local funcionou muito melhor do que apenas levar modelos prontos e padronizados para dentro das aldeias.

Considerações Finais

Este texto teve como objetivo mapear a produção científica recente, publicada entre 2020 e 2024, e compreender como professores, famílias, lideranças e comunidades indígenas enfrentaram a crise sanitária no contexto escolar. Com base em uma revisão integrativa realizada no Portal de Periódicos da CAPES, evidenciam que a pandemia de COVID-19 não criou os problemas já existentes na educação, mas tornou mais visíveis as desigualdades estruturais, a precarização das condições de trabalho docente e o abandono institucional vivenciado pelos grupos mais vulneráveis, aspectos que se tornaram impossíveis de ignorar.

Uma das limitações deste estudo foi o fato de a busca ter sido feita apenas no Portal de Periódicos da CAPES, incluindo somente artigos em português publicados entre 2020 e 2024, o que pode não abranger toda a produção existente sobre o tema.

O estudo demonstrou que, enquanto muitas políticas oficiais não conseguiram considerar plenamente as particularidades culturais das comunidades indígenas, essas próprias comunidades buscaram caminhos para atender às necessidades de seus estudantes, de forma mais próxima de suas realidades. A tentativa de adotar soluções digitais padronizadas, sem considerar as diferenças geográficas, econômicas, tecnológicas e culturais do país, dificultou a garantia de uma educação justa, contextualizada e intercultural. Nesse sentido, o ensino remoto, durante a pandemia, reforçou a importância de uma educação diferenciada, intercultural e enraizada nos territórios.

Ao mesmo tempo, os estudos reunidos mostram que a crise também evidenciou a força das comunidades, famílias, lideranças e professores reinventaram suas práticas, criaram alternativas e mantiveram o compromisso com a aprendizagem dos estudantes, mesmo diante de muitas limitações. A escola diferenciada permaneceu viva porque foi sustentada coletivamente, a partir do território, dos vínculos comunitários e dos saberes locais. Assim, cuidar da vida e garantir o direito à educação tornaram-se esforços compartilhados.

Para as políticas públicas futuras, fica evidente a necessidade de escuta e de participação. Não é possível planejar a educação em contextos de emergência sem considerar quem vive a realidade das escolas e dos territórios.

É fundamental construir respostas com as comunidades, respeitando sua autonomia, seus tempos, suas línguas e seus modos próprios de ensinar e aprender, sem esse cuidado, qualquer proposta tende a reproduzir desigualdades já existentes. Por isso, as pesquisas futuras devem acompanhar os efeitos da pandemia no período pós-pandêmico, especialmente na aprendizagem, na permanência escolar e nas experiências vividas pelas comunidades indígenas. Além disso, os achados desta revisão podem ajudar gestores, pesquisadores e educadores a pensar políticas e práticas que respeitem melhor as realidades socioculturais dos povos indígenas.

Referências

AMORIM, Angela Tecia. Alfabetização em tempos de pandemia: práticas pedagógicas de professores do 1º ano do ensino fundamental. 2024. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Humanidades) – Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente, Universidade Federal do Amazonas, Humaitá, 2024. Disponível em: https://tede.ufam.edu.br/handle/tede/10483 . Acesso em: 26 maio 2026.

ANDRADE, Joana D'Arc Alves Paes; SANTOS, Jocyléia Santana dos; RODRIGUES, Rodrigo Gouveia. A educação escolar indígena no contexto da pandemia: desafios atuais e perspectivas futuras. **Humanidades & Inovação**, v. 9, n. 22, 2022. Disponível em:

https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/8068 . Acesso em: 31 jul. 2026.

BATISTA, Maxsuel Vieira. Recontextualização no ensino remoto: Covid-19, docência e vulnerabilidade. 2023. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2023. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFMG_6e97f67c5b8567db0dfe7986c39d1a3c . Acesso em: 26 maio 2026.

BRAGA, Ana Cláudia Vieira; FEITOSA, Francisco Darci; ADÃO, Jorge Manoel; MELO, Larissa Costa. Pandemia e escolarização indígena: o enfrentamento da evasão escolar indígena pós-pandemia com o apoio da educação mediada pelas tecnologias. **EmRede: Revista de Educação a Distância**, v. 8, n. 1, 2021. Disponível em: https://www.aunirede.org.br/revista/index.php/emrede/article/view/692 . Acesso em: 26 jun. 2026.

BRASIL. **Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020**. Dispõe sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus responsável pelo surto de 2019. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 1, 7 fev. 2020. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/lei/l13979.htm . Acesso em: 31 jul. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP nº 5/2020**. Reorganização do calendário escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da pandemia da Covid-19. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2020b. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/pdf/sumula-de-pareceres/2020/sum004-20_parecer-cp-5-2020.pdf . Acesso em: 31 jul. 2026.

COSTA, Darlete Menezes da; TRINDADE, Josiney da Silva; BEZERRA, Luiz Carlos. Educação escolar indígena e pandemia da Covid-19: percepções de uma professora da "Terra Indígena Arara da Volta Grande do Xingu". **Revista Pedagógica**, Chapecó, v. 23, p. 1-21, 2021. Disponível em: https://www.periodicos.capes.gov.br/index.php/acervo/buscador.html?task=detalhes&source=all&id=W4361990886 . Acesso em: 26 jun. 2026.

DANTAS, Vanessa da Silva; FERREIRA, Jaqueline de Jesus. Educação escolar indígena e ensino remoto emergencial na pandemia da COVID-19: desafios, desigualdades e possibilidades. **Revista Educação Pública**, Rio de Janeiro, v. 24, 2024. Disponível em: https://educacaopublica.cecierj.edu.br/ . Acesso em: 31 jul. 2026.

FALICO, Laleska Leticia; ROMANELLI, Rosely Aparecida. Educação indígena e tecnologias digitais no cenário da pandemia. **Revista Eventos Pedagógicos**, Sinop, v. 15, n. 2, p. 589-607, jun./jul. 2024. Disponível em: https://www.periodicos.capes.gov.br/index.php/acervo/buscador.html?task=detalhes&source=all&id=W4405238794 . Acesso em: 26 jun. 2026.

FARIAS, Carmélia Gonçalves de; SOARES, Eliane Pereira Machado. Os impactos da Covid-19 na educação escolar indígena do sudeste paraense. **Web-Revista Sociodialeto**, v. 12, n. 34, jul. 2021. Disponível em: https://www.periodicos.capes.gov.br/index.php/acervo/buscador.html?task=detalhes&source=all&id=W3182069575 . Acesso em: 26 jun. 2026.

FIALHO, Cibele Francelino; SANTOS, Aparecida de Sousa dos; NASCIMENTO, Elisangela Castedo Maria do. O impacto da pandemia na educação escolar indígena da Aldeia Limão Verde no município de Aquidauana, MS. **Tellus**, Campo Grande, ano 21, n. 46, p. 33-53, set./dez. 2021. Disponível em: https://www.periodicos.capes.gov.br/index.php/acervo/buscador.html?task=detalhes&source=all&id=W4220833075 . Acesso em: 26 jun. 2026.

MENDES, Karina Dal Sasso; SILVEIRA, Renata Cristina de Campos Pereira; GALVÃO, Cristina Maria. Revisão integrativa: método de pesquisa para a incorporação de evidências na saúde e na enfermagem. **Texto & Contexto - Enfermagem**, Florianópolis, v. 17, n. 4, p. 758-764, dez. 2008. Disponível em: https://www.periodicos.capes.gov.br/index.php/acervo/buscador.html?task=detalhes&source=all&id=W2086129194 . Acesso em: 18 jun. 2026.

OLIVEIRA, Breynner Ricardo de; OLIVEIRA, Ana Cristina Prado de; JORGE, Gláucia Maria dos Santos; COELHO, Jianne Ines Fialho. Implementação da educação remota em tempos de pandemia: análise da experiência do estado de Minas Gerais. **Revista on-line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 24, n. esp. 3, p. 1656-1678, 2020. Disponível em: https://www.periodicos.capes.gov.br/index.php/acervo/buscador.html?task=detalhes&source=all&id=W3093339963 . Acesso em: 26 jun. 2026.

OLIVEIRA, Kácia Neto de; WEIGEL, Valéria Augusta Cerqueira de Medeiros. Educação escolar indígena e organização do calendário escolar em tempos de pandemia. **Tellus**, Campo Grande, ano 23, n. 50, p. 11-29, jan./abr. 2023. Disponível em: https://www.periodicos.capes.gov.br/index.php/acervo/buscador.html?task=detalhes&source=all&id=W4323662445 . Acesso em: 26 jun. 2026.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. **WHO-convened global study of origins of SARS-CoV-2: China part**. Geneva: World Health Organization, 2021. Disponível em: https://www.who.int/publications/i/item/who-convened-global-study-of-origins-of-sars-cov-2-china-part . Acesso em: 31 jul. 2026.

PINHO, Vilma Aparecida de; SILVA, Verusa Almeida da; RODRIGUES, Eglen Silvia Pipi. Educação intercultural no ensino de história e cultura indígena em tempos de pandemia da Covid-19. **Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 31, n. 67, p. 341-363, jul./set. 2022. Disponível em: https://www.periodicos.capes.gov.br/index.php/acervo/buscador.html?task=detalhes&source=all&id=W4293765804 . Acesso em: 26 jun. 2026.

ROCHA, Patrícia Graciela da; MORAES, Tania Milene Nugoli. A educação escolar indígena estadual de Mato Grosso do Sul em tempos de pandemia: estratégias, dificuldades e possibilidades. **Fórum Linguístico**, Florianópolis, v. 18, n. 4, p. 6878-6892, out./dez. 2021. Disponível em: https://www.periodicos.capes.gov.br/index.php/acervo/buscador.html?task=detalhes&source=all&id=W4213021184 . Acesso em: 26 jun. 2026.

TERENA DE JESUS, Naine; MIRANDA, Téo de. Educação escolar indígena em rota de convergência: lives, processos e futuro. **Revista Latinoamericana de Etnomatemática**, v. 13, n. 1, p. 174-188, 2020. Disponível em: https://www.periodicos.capes.gov.br/index.php/acervo/buscador.html?task=detalhes&source=all&id=W3096061328 . Acesso em: 26 jun. 2026.

Enviado em 31/08/2026
Avaliado em 15/10/2026

RELATO DE EXPERIÊNCIA: FORMAÇÃO DE FORMADORES REGIONAIS DE GESTÃO DA ALFABETIZAÇÃO DE 1º E 2º ANO NO CONTEXTO DO PROGRAMA ALFABETIZA MAIS TOCANTINS

Eliziane de Paula Silveira[21]

Resumo

O relato descreve o processo de formação de formadores regionais no Programa *Alfabetiza Mais Tocantins*, com foco na gestão pedagógica voltada à equidade educacional e alfabetização de crianças até sete anos. A iniciativa, apoiada pela Seduc-TO e pela Associação Bem Comum, articula indicadores educacionais, oficinas colaborativas e metodologias ativas. Destaca-se o protagonismo dos gestores escolares e o uso de tecnologias digitais para monitoramento e acompanhamento de aprendizagem. O encontro fortaleceu o regime de colaboração intermunicipal e propôs avanços na política pública de alfabetização.

Palavras-chave: Formação continuada; Alfabetização; Gestão escolar.

Abstract

This experience report outlines the regional trainers' formation in the *Alfabetiza Mais Tocantins* program, emphasizing pedagogical management focused on educational equity and literacy for children up to seven years old. Led by Seduc-TO with support from Associação Bem Comum, the initiative integrates educational indicators, collaborative workshops, and active methodologies. School leaders' engagement and the use of digital platforms for learning monitoring, follow-up and stand out. The encounter strengthened intermunicipal collaboration and advanced literacy public policies.

Keywords: Continuous training; Literacy; School management.

Introdução

O presente relato de experiência apresenta as vivências formativas relacionadas à atuação das formadoras estaduais de gestão da alfabetização dos 1º e 2º anos durante o I Encontro Formativo Presencial do Programa Alfabetiza Mais Tocantins, voltado à formação de formadores regionais. A ação foi promovida pela Secretaria de Estado da Educação do Tocantins (Seduc-TO), por meio da Superintendência de Políticas Educacionais, da Diretoria de Políticas Educacionais em Parceria com os Municípios e da Gerência de Educação Infantil, sendo realizada nos dias 15 e 16 de abril de 2025, com carga horária total de 16 (dezesseis) horas.

A Seduc-TO, em conformidade com a Lei nº 4.633, de 17 de janeiro de 2025, instituiu a Política Estadual de Alfabetização, assumindo a responsabilidade pela implementação, articulação, coordenação estratégica, execução, monitoramento, avaliação e gestão do Programa Alfabetiza Mais Tocantins. O referido Programa tem como foco a educação infantil e os anos iniciais do ensino fundamental, estando alinhado às diretrizes do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada (CNCA, 2023). A justificativa para a formulação e execução dessa política baseia-se nos resultados do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb, 2021), os quais evidenciaram que apenas 44% das crianças até 7 anos de idade encontravam-se alfabetizadas,

[21] Mestra em Educação pela Universidade Federal do Tocantins (PPPGE/UFT). Especialista em Leitura e Produção Escrita (UFT), Gestão Escolar (UFT) e Estatística e Avaliação da Aprendizagem (CAED/UFJF). Servidora efetiva do Estado da Educação e Formadora Estadual de Gestão da Alfabetização 1º e 2º ano do Programa Alfabetiza Mais Tocantins.

ou seja, capazes de ler pequenos textos. Além disso, a política está fundamentada nas metas estabelecidas pelo Plano Nacional de Educação (PNE) e pelo Plano Estadual de Educação (PEE).

O Programa Alfabetiza Mais Tocantins estrutura-se em cinco eixos fundamentais: (a) governança e gestão estratégica; (b) formação continuada de profissionais da educação, com foco no aprimoramento das práticas pedagógicas e da gestão escolar; (c) avaliação e monitoramento dos indicadores de aprendizagem; (d) incentivo e valorização de boas práticas pedagógicas; e (e) uso de material didático complementar (TOCANTINS, 2025).

Este relato tem como foco o eixo, referente à formação continuada, com ênfase nas práticas de gestão pedagógica voltadas à melhoria dos indicadores de aprendizagem e à efetivação dos direitos de aprendizagem nos anos iniciais do ensino fundamental. As ações visam consolidar práticas exitosas de gestão escolar no território tocantinense, situado no contexto da Amazônia Legal.

Para viabilizar as ações formativas, o governo do estado publicou portarias que designaram formadores selecionados por meio dos Editais nº 01, de 28 de março de 2025, para atuarem como formadores estaduais e regionais de gestão da alfabetização. O Programa conta, ainda, com o suporte técnico-pedagógico da Associação Bem Comum (ABC), que atua em regime de colaboração, com a finalidade de apoiar o Estado do Tocantins no desenho e na implementação de políticas voltadas à melhoria da aprendizagem nos anos iniciais do ensino fundamental, com ênfase na alfabetização.

No âmbito dessas ações, as formadoras estaduais de gestão da alfabetização do 1º e 2º ano, Eliziane de Paula Silveira e Yana de Sousa Santos, contam com o acompanhamento técnico da consultora Tatiana Rodrigues Lima, vinculada à Associação Bem Comum. Nesse contexto, a consultoria de gestão tem como principal função acompanhar e oferecer suporte técnico e pedagógico na implementação do programa na rede do Estado de Tocantins. Isso é feito através de reflexões e preparações para as formações dos gestores escolares, realizadas junto às formadoras estaduais. Entre as tarefas da consultoria, está a análise crítica na elaboração de um plano de formação específico para os gestores do estado, levando em conta o contexto de cada rede, a logística e os indicadores existentes. O objetivo é melhorar a atuação dos gestores escolares, fortalecendo suas práticas de gestão para garantir o direito à aprendizagem com equidade, especialmente no processo de alfabetização de crianças até os sete anos de idade. Os encontros de consultoria estão previstos para ocorrer nos momentos de planejamento dos 3 encontros formativos presenciais, totalizando 06 e são feitos, a cada 15 dias, tendo como foco suporte e apoio às formadoras estaduais.

As formadoras estaduais, em diálogo permanente com os formadores regionais e com foco em uma abordagem colaborativa, elaboraram o Plano de Formação de Gestores Escolares, cujo objetivo central é fortalecer o papel dos gestores como líderes mobilizadores e articuladores de suas comunidades escolares. Além de fomentar reflexões críticas sobre as práticas de gestão e o trabalho pedagógico, o plano visa subsidiar os gestores para o exercício de uma liderança mais qualificada, capaz de promover ambientes escolares mais equitativos, inclusivos e eficazes. Todo o processo de elaboração do documento foi apreciado e validado pela consultora pedagógica responsável.

A gestão escolar se constitui como estratégia orientada para promover mudanças e desenvolvimento dos processos educacionais de modo que se tornem cada vez mais potentes na formação e aprendizagem dos alunos (LÜCK, 2009). E para que os objetivos sejam atingidos ano após ano, é necessária a presença de gestores, que atuem como líderes, capazes de implementar ações direcionadas para esse foco. Ao exercer a função de diretor, é fundamental

assumir a aprendizagem de todas e todos como meta central do seu trabalho. Nóvoa (2009) afirma que um dos grandes perigos dos tempos atuais é uma 'escola a duas velocidades': por um lado, uma escola concebida essencialmente como um centro de acolhimento social, para os pobres, com uma forte retórica da cidadania e da participação; por outro lado, uma escola claramente centrada na aprendizagem e nas tecnologias, destinada a formar os filhos dos ricos. [...] Por isso vos digo que a primeira condição da cidadania é a aprendizagem. Uma escola que não fornece aos seus alunos os instrumentos básicos do conhecimento e da cultura não é uma 'escola cidadã', por muito que se enfeite com chavões de emancipação, de libertação ou de cidadania.

O programa é voltado também à análise da equidade racial e na valorização das entidades culturais considerando as Relações Étnico-Raciais (ERER), para desconstruir estereótipos e promover o reconhecimento da história e cultura afro-brasileira. Essa prática fomenta uma consciência crítica entre gestores, professores e estudantes, contribuindo para prática antirracista no ambiente escolar, compreendendo que as crianças independentes da origem, cor/raça e credo religioso, elas têm direito à aprendizagem.

Para o gestor dar conta de tais funções, a escola e o trabalho educativo em geral têm de passar por mudanças e intervenções estruturais, entre outros aspectos, pela revisão do papel de cada um dos sujeitos envolvidos. Nesse sentido, o diretor tem um papel fundamental na liderança e mobilização das pessoas e dos processos (Nóvoa, 2009).

Weisz (2000), detalha o processo ao explicar que, considerando a aprendizagem como uma reconstrução que o aprendiz tem de fazer dos seus esquemas interpretativos é importante conhecer esse processo complexo que engloba as avaliações. Weisz também provoca a pensar que, numa ótica construtivista, avalia no início do processo, diagnosticando o conhecimento prévio das crianças. Com isso, colocam-se em prática ações planejadas que lhes permitam avançar. E, então, se faz a avaliação de percurso, verificando se o trabalho está sendo produtivo e se as crianças estão aprendendo.

Partindo dessa perspectiva, a formação continuada, voltada aos formadores regionais de gestão da alfabetização e consequentemente aos gestores escolares, os temas de formação são escolhidos de acordo com a identificação das necessidades de aprendizagem verificadas nas avaliações diagnósticas do Sistema de Avaliação do Tocantins (SAETO) e da Fluência Leitora para as turmas de 2º ano.

As formações acontecem em formato de rede colaborativa, sendo ofertadas às equipes de formadores que recebem a formação inicial dos formadores estaduais. Em seguida, replicam aos diretores municipais durante os encontros formativos com carga horária total de 96 h, sendo 48h presenciais, divididos 03 (três) momentos formativos, contendo 16 horas cada um deles. Contemplando o planejamento, realização do seminário municipal e estadual. Assim, a formação continuada de gestores escolares ocorre em 02 (dois) etapas, sendo o formador estadual realiza a formação presencial de formadores regionais que multiplicam para 482 (quatrocentos, oitenta e dois) gestores municipais dos 139 (Cento e trinta e nove) municípios Tocantinenses.

A metodologia contempla a apresentação sistemática do tema, por meio de atividades que envolvam o grupo, como o uso de metodologias ativas, grupos de estudos, *workshops,* estudos de caso, seminários, além de recursos tecnológicos que facilitem a socialização de vivências. Diante desse contexto e com base no plano de formação, os olhares são voltados para a educação de todas as crianças tocantinenses na idade esperada de até 7 anos para atender a

meta de alfabetização no território. Conforme a projeção adotada pelo MEC. onde apresenta a projeção para 2025 alcançar a meta de 55% das crianças alfabetizadas.

Durante a formação, a utilização de indicadores educacionais do SAETO e da Fluência Leitora são ferramentas de gestão que se apresentam como prioridade. Os formadores regionais são incentivados a interpretar os resultados para tomada de decisão, assegurando intervenções pedagógicas alinhadas às necessidades dos estudantes. Essa abordagem fortalece a capacidade dos formadores de orientar os gestores escolares das unidades escolares em promover o ensino baseado em evidências, garantindo uma alfabetização de qualidade (Tocantins, 2025).

Descrição do I Encontro Formativo

Primeiro dia: 15 de abril de 2025

O encontro formativo teve como objetivo promover discussões aprofundadas sobre os desafios e avanços na implementação das políticas educacionais voltadas à alfabetização, tendo a temática de estudo: Regime de Colaboração, a Lei 4.633/2025 da Política Estadual de Alfabetização e o CNCA.

O trabalho pedagógico iniciou-se com um acolhimento cultural, promovido pelas formadoras estaduais, proporcionando um ambiente de integração e sensibilização. Em seguida, ocorreu o momento institucional, conduzido pela Superintendente de Políticas Educacionais, pela Diretora de Políticas Educacionais e Parceria com os Municípios e pela Gerente de Educação Infantil, reforçando o compromisso do estado com a política de alfabetização.

Na sequência, foi apresentada a Política Estadual de Alfabetização no Território, destacando o CNCA, o Regime de Colaboração. Esse momento possibilitou uma reflexão sobre os avanços das iniciativas estaduais e os desafios na implementação das estratégias de alfabetização.

Ponto considerado relevante, a oficina pedagógica sobre a matriz nacional comum de competências do diretor escolar teve caráter prático, com divisão de grupos para análise das dimensões e competências essenciais à gestão escolar, por meio da dinâmica "O Desafio da Gestão Escolar", abordando situações de estudo de caso reais enfrentadas pelos diretores. Os participantes relacionaram as atribuições, permitindo uma visão aprofundada do papel da liderança escolar na promoção da qualidade educacional.

O período da tarde foi marcado pela dinâmica "Roda de Metas e Compromissos", estimulando reflexões sobre autogestão, planejamento estratégico bem como desafios e oportunidades na implementação das políticas educacionais. Também foi realizada a apresentação de modelos da rotina do gestor e do coordenador pedagógico, tomando como referência práticas adotadas no município de Cruz, Ceará. Esses modelos foram analisados e discutidos para adaptação à realidade tocantinense.

Encerrando o primeiro dia, as discussões foram direcionadas à estrutura do Projeto Político Pedagógico (PPP/2025) e à revisão do documento com base nas diretrizes do Programa. O trabalho foi realizado de forma colaborativa, com sugestões e adequações para cada regional. No final, aplicou um Forms para avaliação, permitindo um diagnóstico sobre o impacto das atividades realizadas.

Segundo dia: 16 de abril de 2025

Começou com o acolhimento, por meio da exibição do vídeo "O Menino que Aprendeu a Ver", de Ruth Rocha, promovendo um momento de sensibilização para a importância da alfabetização. Logo após, iniciou-se a apresentação dos indicadores de equidade, abordando:

- resultados das avaliações: SAETO/2024 e do Painel Power BI da Fluência Leitora e seus dados educacionais como estratégia de gestão;
- condicionalidade III do Valor Aluno Aluno Resultado (VAAR), com foco na equidade racial;
- meta estadual de alfabetização: 55% para 2025 e estratégias para alcançar essa marca.

A oficina prática subsequente, a qual os formadores foram divididos por regional onde focou na análise dos resultados, mediada por questões reflexivas e discussões sobre estratégias de intervenção pedagógica. Essa atividade possibilitou o aprofundamento da leitura dos indicadores, garantindo um planejamento baseado em dados verificados nas plataformas e painéis de avaliação.

Na parte da tarde, foi apresentado o Plano de Gestão das formadoras destacando diretrizes para elaboração de ações de intervenção e comunicação para implementação do Programa Alfabetiza Mais Tocantins. Os formadores também tiveram um momento de elaboração da pauta do 1º encontro formativo para gestores escolares, cada regional teve a oportunidade de elaborar sua pauta ajustando-a aos contextos e necessidades locais garantindo a adequação às diretrizes do Plano de Trabalho.

Após o intervalo, foi realizada a socialização da pauta, consolidando um planejamento integrado entre os participantes. Na sequência, ocorreu a orientação sobre o uso do Google Sala de Aula, demonstrando sua aplicação na formação continuada e acompanhamento das atividades do Plano de Trabalho 2025.

O segundo dia também foi concluído com a aplicação de um Google Forms, permitindo diagnóstico das percepções dos formadores sobre os dois dias de formação. A programação da pauta de trabalho estruturada em 2 (dois) dias proporcionou aos participantes momentos institucionais, oficinas pedagógicas, análise de indicadores educacionais e planejamento estratégico.

Como descrito no Plano de Trabalho de Gestores Escolares, os próximos passos de atividades contemplam o protocolo de procedimento e material da formação remota por meio do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), do Google Sala de Aula. Dessa forma, todo material elaborado pelo formador estadual, regional e gestor escolar são postados na sala de aula virtual como evidências das atividades realizadas. Tendo as seguintes estratégias: a) reuniões *online* (Café de mentoria) para orientação e alinhamento de informação para formadores regionais, mediadas pelas formadoras estaduais; b), reuniões online (Café de mentoria) para orientação e alinhamento de informação para diretores escolares, mediadas pelos formadores regionais; c) momento de planejamento dos demais encontros formativos estaduais e regionais, estudos individuais e elaboração de rotinas mensais pelo formador estadual e regional; d) reuniões de estudo, (re)elaboração do plano de gestão (comunicação e intervenção) e planejamento semanal da rotina escolar entre Diretor Escolar e Coordenador Pedagógico na Unidade Escolar; e) elaboração de relatórios, elaboração de protocolos de instrumentos de monitoramento e acompanhamento virtual e presencial; f) culminância e consolidação do processo formativo serão organizadas 02 (dois) seminários, sendo 01 (um) municipal/regional e 01 (um) estadual.

Considerações finais

A formação proporcionou um ambiente de troca e aprendizado, fortalecendo a implementação das estratégias de alfabetização e aprimorando a gestão escolar nos municípios. Entre os avanços destacados, a integração entre os formadores e a análise detalhada dos indicadores educacionais foram essenciais para o planejamento das ações futuras. A escuta ativa e colaborativa com os formadores regionais para elaboração do plano de formação. O enriquecimento dos conteúdos com práticas exitosas do Ceará, promovendo inspiração adaptável à realidade tocantinense. Foco na equidade racial mediante aos dados educacionais para embasar decisões de gestão e intervenção pedagógica.

A metodologia utilizada nas oficinas durante análise de dados de avaliações externas, uso do Google Sala de Aula, rodas de conversa, elaboração de planos e pautas de trabalho, promoveu o protagonismo e fortaleceu a articulação entre as redes municipal e estadual. Avaliação realizada por meio de formulários digitais revelou alta adesão e engajamento dos participantes. Os formadores regionais mostraram-se motivados e corresponsáveis pelas metas do programa, reconhecendo a formação como uma oportunidade de ampliar sua atuação como líderes pedagógicos.

A receptividade aos assuntos abordados, à condução das atividades e à integração das redes demonstra que o encontro atingiu seus objetivos. A aplicação prática dos conteúdos e o aprofundamento das análises regionais foram considerados pontos fortes. Contudo, desafios como a conectividade insuficiente para acesso às plataformas de avaliação, impactaram algumas atividades, evidenciando a necessidade de adequação estrutural para os próximos encontros. Como encaminhamento, foi sugerida a realização das próximas formações em locais com maior suporte tecnológico. Outro desafio, as formadoras iniciantes relataram dificuldade no processo formativo de compreensão da metodologia de trabalho referente ao monitoramento de aprendizagem e sobre dados de acompanhamento pedagógico. O trabalho formativo foi planejado com consistência e embasamento legal, alinhando-se a políticas públicas nacionais e estaduais, como CNCA, o PNE e PEE. O papel das formadoras estaduais foi essencial para garantir a qualidade técnica e o acolhimento dos participantes, além de promover um ambiente reflexivo e interativo.

Assim, o 1º Encontro Formativo de 2025 reafirmou o compromisso dos formadores estaduais e regionais com a melhoria da alfabetização, sendo um marco na formação dos profissionais da educação no Tocantins. O envolvimento dos participantes demonstrou o impacto positivo da iniciativa, reforçando a importância da continuidade das formações até chegar aos gestores municipais e do alinhamento estratégico para atingir as metas estaduais.

Por fim, o processo formativo demonstra que, quando o regime de colaboração se materializa em ações estruturadas, há possibilidade de transformar realidades educacionais, contribuindo significativamente para o avanço das políticas públicas de alfabetização com impacto direto em território amazônico tocantinense. A experiência relatada reforça o compromisso com uma educação equitativa, inclusiva. A replicabilidade das estratégias evidencia o potencial da ação como referência para outros contextos de formação.

Referências

BRASIL. Lei nº 4.633, de 17 de janeiro de 2025. Estabelece diretrizes para a Política Estadual de Alfabetização no território do Tocantins. Diário Oficial do Estado do Tocantins, 2025.

_____. Ministério da Educação. Compromisso Nacional Criança Alfabetizada. Brasília: MEC, 2025. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/crianca-alfabetizada. Acesso em: 10 jun. 2025.

LÜCK, Heloísa. Dimensões da Gestão Escolar e Suas Competências. Curitiba: Positivo, 2009.

NÓVOA, António. Professores: Imagens do Futuro Presente. Lisboa: Educa, 2009.

SAETO – Sistema de Avaliação Educacional do Tocantins. Relatório de resultados da avaliação de 2024. Palmas: SEDUC-TO, 2025.

TOCANTINS. Secretaria de Estado da Educação. Programa Alfabetiza Mais Tocantins: Diretrizes e Metas para 2025. Palmas: SEDUC-TO, 2025.

WEISZ, Telma. O Diálogo entre o Ensino e a Aprendizagem. São Paulo: Ática, 2000.

Enviado em 31/08/2026

Avaliado em 15/10/2026

NARRATIVA DA IMPLEMENTAÇÃO DO PROGRAMA ALFABETIZA MAIS TOCANTINS: FORMAÇÃO DOCENTE AMAZÔNICA (2023-2025)

Eliziane de Paula Silveira[22]

Resumo

O artigo aborda a narrativa da implementação do Programa Alfabetiza Mais Tocantins no contexto amazônico, em articulação com o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada (CNCA). A narrativa traz a trajetória **da** formação docente continuada, em regime de colaboração entre Estado e municípios, as ações formativas estruturadas e monitoramento sistemático das aprendizagens no desempenho em leitura e escrita dos estudantes nos anos iniciais do ensino fundamental**.** Baseia-se em levantamento bibliográfico e documental, com recorte temporal entre os trabalhos dos anos de 2023 a 2025 na Secretaria de Estado do Tocantins (Seduc). Apresenta as diretrizes legais e pedagógicas que sustentam a política de alfabetização no Estado, destacando estratégias formativas e as avaliações diagnósticas de fluência leitora aplicadas em 2024 e 2025, que indicam avanços na alfabetização, com aumento da fluência. Narra ainda a participação da iniciativa privada na política pública de alfabetização, sustentando a importância da parceria para a consolidação dos direitos educacionais.

Palavras-chave: Alfabetização; Regime de Colaboração; Política Educacional.

Abstract

The **research paper** report describes the implementation of the Alfabetiza Mais Tocantins Program within the Amazonian context, in alignment with the National Commitment to Literacy for Children (CNCA). The narrative presents the trajectory of continuous teacher education developed through a collaborative framework between the state and municipalities, highlighting the structured training actions and the systematic monitoring of students' learning progress in reading and writing during the early years of primary education.The study is based on bibliographical and documentary research, covering the period from 2023 to 2025 within the scope of the State Department of Education of Tocantins (Seduc). It outlines the legal and pedagogical guidelines that underpin the state's literacy policy, emphasizing training strategies and diagnostic assessments of reading fluency conducted in 2024 and 2025, which indicate significant advances in literacy and an increase in students' fluency levels.The report also discusses the participation of the private sector in the public literacy policy, underscoring the relevance of interinstitutional partnerships for the consolidation of educational rights and the strengthening of actions aimed at promoting equity and quality in basic education.

Keywords: Literacy; Collaborative Regime; Educational Policy.

[22] Mestra em Educação pela Universidade Federal do Tocantins (PPPGE/UFT). Especialista em Leitura e Produção Escrita (UFT), Gestão Escolar (UFT) e Estatística e Avaliação da Aprendizagem (CAED/UFJF). Servidora efetiva do Estado da Educação e Formadora Estadual de Gestão da Alfabetização 1º e 2º ano do Programa Alfabetiza Mais Tocantins.

Introdução

No Estado do Tocantins, a realidade educacional apresenta especificidades como condições socioeconômicas, a equidade racial, a formação docente e a qualidade dos materiais didáticos empregados. Neste sentido, o relato tem como propósito narrar à implementação do Programa Alfabetiza Mais Tocantins, em articulação com o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada (CNCA).

Iniciamos a narrativa conhecendo a Cartilha do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada, na qual inicia a justificativa apresentando a projeção de alfabetização para o país, estado e município até o ano 2030, na tentativa de garantir que 100% das crianças brasileiras estejam alfabetizadas ao final do 2º ano do ensino fundamental, cumprindo o que assegura a meta 5 do Plano Nacional de Educação (PNE; 2014-2024). Para alcançar tal objetivo, o MEC induz governos estaduais, municipais, secretários estaduais e dirigentes municipais a elaborarem e publicarem políticas de alfabetização municipal, territorial ou distrital após a adesão ao CNCA. O Decreto nº 11.556, de 12 de junho de 2023, institui o CNCA com a finalidade de subsidiar ações dos estados, municípios e Distrito Federal para a promoção da alfabetização das crianças do país. Essa política pública baseia-se nos seguintes eixos: de gestão e governança; formação de profissionais da educação; infraestrutura física e pedagógica; reconhecimento de boas práticas e sistema de avaliação.

A justificativa da política é sustentada por indicadores de dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira (Inep) de 2021, a qual revelou que 2,8 milhões de crianças concluíram o 2º ano do ensino fundamental, e 56,4% desses estudantes foram considerados não alfabetizados. De acordo com MEC, o compromisso nacional configura-se numa iniciativa estratégica que reforça a responsabilidade coletiva de garantir a alfabetização de todas as crianças até o 2º ano do ensino fundamental, contribuindo diretamente para o fortalecimento do Programa Alfabetiza Mais Tocantins. Ao estabelecer diretrizes, metas e suporte técnico para promover a articulação entre os diferentes entes federativos, assegurando que estados e municípios trabalhem em conjunto para superar os desafios da alfabetização. No Tocantins, de acordo com os resultados do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb, 2023), verificou-se que apenas 44% das crianças até 7 anos de idade estavam alfabetizadas.

Diante deste cenário, O Estado do Tocantins por meio da Secretaria de Educação do Tocantins inicia o Programa Alfabetiza Mais Tocantins em 2024, assegurado pelo Decreto nº 6.772, no Diário Oficial do Estado (DOE) n° 6.542, formalizando o regime de colaboração entre o Poder Executivo Estadual e os municípios tocantinenses. A Seduc-TO aplica então a Lei Nº 4.633, de 17 de janeiro de 2025 que institui a Política Estadual de Alfabetização, para executar ações desenvolvidas inicialmente no 1º e 2º ano do ensino fundamental e estendida ao 3º ao 5º ano da mesma etapa e à educação infantil, tendo como público-alvo: crianças matriculados na educação infantil e estudantes nos anos iniciais do ensino fundamental; professores que atuam nos níveis de ensino; coordenadores pedagógicos responsáveis pelas etapas de ensino abrangidas; e diretores escolares. A Política Estadual de Alfabetização traz os eixos estruturantes do programa com o CNCA. Dessa forma, o governo publica a Portaria Seduc-TO nº 975, de 3 de junho de 2025 que designa os formadores selecionados por meio de para atuarem como Formadores Estaduais, Regionais e Municipais das etapas da educação básica (educação infantil e ensino fundamental). Nesse contexto, o Programa Alfabetiza Mais Tocantins em consonância com CNCA se tornam a base para qualificar a formação de gestores e técnicos regionais e municipais, diretores, coordenadores pedagógicos e professores, na implementação de práticas de gestão e pedagógicas baseadas em resultados e evidências, bem como monitorar

e acompanhar o progresso dos estudantes, com intuito de garantir o direito à aprendizagem de maneira inclusiva e equitativa.

Os ciclos formativos são destinados ao público pedagógico da educação infantil e ensino fundamental. Para o primeiro, objetiva promover a formação continuada aos professores com foco na garantia dos direitos de aprendizagens e desenvolvimento das crianças que se concretizam por meio das interações e brincadeiras (TOCANTINS, 2025). Para formação de gestores com intuito de fortalecer o processo de alfabetização de estudantes matriculados nas turmas de 1º e 2º anos, fortalecendo a qualificação do trabalho do diretor escolar, como figura estratégica e de liderança no desenvolvimento dos processos pedagógicos de resultados de qualidade e garantia da equidade na aprendizagem de todos os estudantes na idade esperada (TOCANTINS, 2025).

A recomposição da aprendizagem atende aos estudantes de 3º ao 5º anos do ensino fundamental - anos iniciais, nos componentes curriculares de Língua Portuguesa e Matemática com a finalidade de preencher as lacunas de aprendizagem, ampliando as habilidades contempladas no DCT-TO contribuindo com a melhoria dos resultados de indicadores de proficiência do território tocantinense (TOCANTINS, 2025).

Para além da formação docente, o Programa Alfabetiza Mais Tocantins inclui ações de monitoramento, acompanhamento e material didático complementar, com a distribuição de livros para estudantes e professores do 1º ao 5º ano que são pontos relevantes para promover as aprendizagens dos estudantes. O material Coleção Alfabetiza Mais Tocantins voltado aos professores e estudantes dos 1º e 2º anos são de autoria de professores tocantinenses. Uma característica desta coleção é a interface com as especificidades do território tocantinense.

O programa atende também a formação de lideranças, em parceria com a Associação Bem Comum (ABC), uma entidade privada com caráter educacional, tendo como objetivo, fortalecer o regime de colaboração na implementação do Programa, por meio de agenda formativa de lideranças, permitindo maior engajamento, acompanhamento, monitoramento e apoio técnico às equipes municipais para efetivação das ações voltadas à alfabetização, seus indicadores de aprendizagem e alcance de metas. O público é composto por superintendentes regionais de educação, secretários municipais de educação e articuladores regionais e municipais de gestão e formação.

Caminhadas formativas pedagógicas

A metodologia do percurso formativo no Tocantins se baseia em uma abordagem dialógica, colaborativa e reflexiva, priorizando metodologias ativas que promovam a construção colaborativa do conhecimento. A operacionalização da rede de formação e público alvo são divididas em etapas. A primeira, organizada pela Seduc/Undime-TO, no município de Palmas, destinada à formação de formadores regionais e municipais. A segunda, os formadores regionais realizam a formação dos formadores municipais nas 13 (treze) Superintendências Regionais de Educação (SREs). Terceira, os formadores municipais, em âmbito local, realizam a formação dos professores de 1º ao 5º ano.

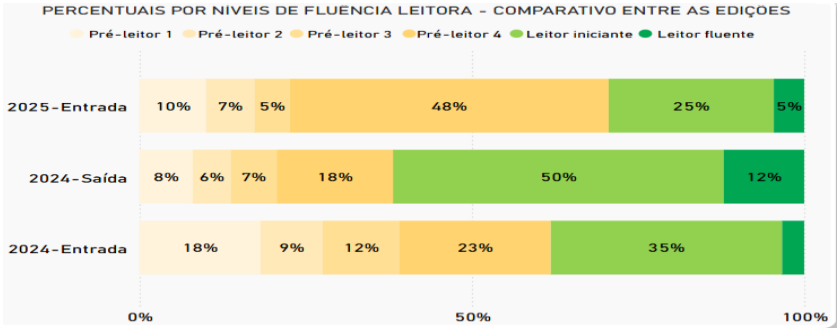
Os coordenadores pedagógicos participam da formação de 1º e 2º ano. A formação de diretores escolares ocorre em dois momentos distintos. Inicialmente, o formador estadual conduz o encontro formativo voltado aos formadores regionais. Em seguida, estes são responsáveis por multiplicar a formação junto aos gestores escolares dos 139 municípios do estado do Tocantins. A formação de lideranças regionais e municipais é organizada pelas seguintes instâncias: coordenação de formação docente, articuladores estaduais do programa

da Seduc-TO e pelos grupos de mentores da ABC. O desenho didático é composto de seminário, oficinas para equipes regionais, palestras e mentorias com momentos presenciais e remotas.

Os três ciclos formativos ocorrem de forma presencial e remota, por meio da formação em rede conduzidas pelos formadores estaduais, regionais e municipais, com a assessoria da ABC. As formações presenciais contemplam 04 (quatro) encontros de 16 horas cada, totalizando 64 (sessenta e quatro) horas, com temáticas que possibilitem a qualificação do trabalho de professores. No último ciclo, as boas práticas em educação infantil e alfabetização são apresentadas, nos seminários municipais e no estadual, a partir dos contextos formativos, das práticas pedagógicas em sala de aula e de gestão da alfabetização.

Além disso, os temas abordados nos encontros formativos são alinhados aos contextos e às demandas específicas do estado e das regionais, garantindo maior relevância e eficácia às ações formativas. Os custos financeiros da formação em âmbito estadual e regional são de responsabilidade da Seduc-TO, já em âmbito local os municípios são responsáveis por custear as despesas orçamentárias O formato corrobora com Nóvoa (1995) a centralidade dos atores em seus próprios processos de aprendizagem e a relação entre a pessoa, o profissional e o organizacional; indica que, ao tratarmos da formação docente, devemos considerar o desenvolvimento pessoal, as dinâmicas próprias da formação e a articulação entre formação e os projetos da escola, reafirmando que a formação tenha como "eixo de referência o desenvolvimento profissional dos professores, na dupla perspectiva do professor individual e do coletivo docente" (Nóvoa,1995).

Os conteúdos temáticos da formação docente e dos gestores escolares são indicados a partir da avaliação e monitoramento dos indicadores de aprendizagem aferidos por meio das avaliações do Sistema de Avaliação Estadual do Tocantins – (SAETO) para estudantes de 2º e 5º ano e pela Avaliação de Fluência Leitora para os estudantes de 2º ano do ensino fundamental e seus respectivos mecanismos de monitoramento, disponibilizadas por meio de plataformas e *business intelligence* (BIs). Para tanto, foi aplicado avaliação de Fluência Leitora diagnóstica nos anos de 2024 e 2025. Quanto ao desempenho, foram definidos três perfis de leitor: pré-leitor, que se subdivide em quatro níveis (1, 2, 3 e 4), leitor iniciante e leitor fluente, os quais possibilitam descrever um padrão de leitor. Desses padrões de leitor são gerados dados para compor o Índice de Fluência Leitora (IFL). Conforme mostra os dados da avaliação comparativa de Fluência Leitora de Entrada dos anos de 2024–2025.



Fonte:CAEd/UFJF Produção: PARC/Abc/2025.

Fazendo uma análise analítica e reflexiva sobre os dados da Avaliação de Fluência de Leitura na entrada 2024–2025. Observamos que avaliação de Fluência de Entrada em 2025 foi aplicada com alta taxa de participação estadual (entre 94% e 100%, com média de 98%). Esse dado demonstra comprometimento das escolas e das regionais na participação no processo avaliativo.

Os dados indicam avanços estatísticos que evidenciam o fortalecimento de uma cultura avaliativa formativa nas redes municipais, além de refletirem os efeitos diretos da formação continuada dos professores sobre os resultados de aprendizagem. A redução dos perfis de pré-leitores, por exemplo, indica uma atuação assertiva das equipes escolares na recomposição das aprendizagens.

Considerações finais

O presente documento apresenta a narrativa da implementação do Programa Alfabetiza Mais Tocantins, destacando desafios e avanços no contexto educacional amazônico do estado. A alfabetização, reconhecida como um direito fundamental influencia diretamente no desempenho escolar e nas trajetórias futuras dos estudantes, justificando a necessidade de estratégias estruturadas e colaborativas para sua efetivação. Espera-se que as narrativas apresentadas sirvam de base para futuros ajustes e construção de caminhos educacionai assegurando que todas as crianças tenham acesso a uma educação de qualidade e oportunidades equitativas de aprendizagem.

Referências

BEM COMUM. Parceria pela alfabetização em regime de colaboração. Disponível em: https://abemcomum.org/parceria-pela-alfabetizacao-em-regime-de-colaboracao/. Acesso em: 10 jun. 2025.

ABRUCIO, F. L.; SEGATTO, C. I.; PEREIRA, Maria Cecília Gomes. Regime de Colaboração no Ceará: Funcionamento, Causas do Sucesso e Alternativas de Disseminação do Modelo. 1. ed. São Paulo: Instituto Natura, 2017. v. 300. 75p. https://www.institutonatura.org/wp-content/uploads/2020/08/Pesquisa-FGV-_PAIC.pdf

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**.** Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 26 jun. 2014.

CAED/UFJF – Parceria de Alfabetização em Regime de Colaboração (PARC). *Plataforma PARC – Avaliação da Fluência em Leitura*. Revista ou plataforma PARC, 2021. Disponível em: https://parc.caeddigital.net/#!/pagina-inicial . Acesso em: 09 jun. 2025.

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (coord.) Os professores e a sua formação. 2a ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

TOCANTINS**. Assembleia Legislativa.** Lei nº 4.633, de 17 de janeiro de 2025. Institui a Política Estadual de Alfabetização. *Diário Oficial do Estado do Tocantins*, Palmas, TO, n. 6.738, 17 jan. 2025.

Enviado 31/08/2026

Avaliado em 15/10/2026

EDUCAÇÃO E TRABALHO NO CÁRCERE: VOZES FEMININAS SOBRE REINSERÇÃO SOCIAL

Gabriela Germano Galdino[23]
Miryan Aparecida Nascimento de Souza[24]

Resumo
Este trabalho discute a concepção de mulheres privadas de liberdade sobre a educação e trabalho. As atividades socioeducativas estão interligadas para promover estratégias de desenvolvimento social. A metodologia é respaldada na pesquisa de campo qualitativa, os principais autores são: Freire (1987/1989); Ireland e Lucena (2013); Julião (2007/2011/2020); Maeyer (2011/2013); Onofre (2015). As análises demonstraram que a educação assume um papel fundamental para o desenvolvimento pessoal das detentas durante o processo de reintegração social. A educação e trabalho quando articuladas, favorecem o desenvolvimento das práticas socioeducativas, para a reinserção social dessas mulheres.
Palavras-chave: Educação. Trabalho em Prisões. Reinserção social.

Abstract
This study examines the views of incarcerated women on education and work. Socio-educational activities are interconnected to promote strategies for social development. The methodology is based on qualitative field research; the main authors are: Freire (1987/1989); Ireland and Lucena (2013); Julião (2007/2011/2020); Maeyer (2011/2013); Onofre (2015). The analyses demonstrated that education plays a fundamental role in the personal development of female inmates during the process of social reintegration. When education and work are integrated, they foster the development of socio-educational practices for the social reintegration of these women.
Keywords: Education. Prison Work. Social reintegration.

Introdução

Este estudo tem como foco analisar o processo de reintegração social de mulheres privadas de liberdade, a partir das experiências vivenciadas na cadeia feminina mediante a participação das atividades trabalhistas e educacionais desenvolvidas. As atividades socioeducativas da educação e trabalho estão interligadas e visam estratégias de desenvolvimento social para a reinserção dessas mulheres. A educação é uma importante aliada durante o período de ressocialização, as práticas de desenvolvimento social estão alinhadas para ações formativas para que as internas consigam estarem aptas para retornarem à sociedade.

[23] Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), Centro de Formação de Professores (CFP), campus Cajazeiras – PB. Especialista em Psicopedagogia Institucional e Clínica pelo Centro Universitário de Tecnologia e Ciências do Norte do Paraná (UNIFATECIE).
[24] Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), Centro de Formação de Professores (CFP), campus Cajazeiras – PB. Mestre em Educação pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB).

O artigo aqui apresentado trata-se de um recorte dos resultados obtidos na pesquisa do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC)[25] das respectivas autoras. O objetivo é discutir sobre a concepção de mulheres privadas de liberdade acerca da educação. As análises demonstraram que a educação possui uma forte influência e importância para a reinserção dessas mulheres, assumindo um papel que vai além da alfabetização e dos conteúdos escolares, mas também está associado ao seu desenvolvimento pessoal e como sujeitos sociais. Há diversos desafios existentes, desde a ausência da infraestrutura adequada para a realização das atividades socioeducacionais, bem como recursos didáticos e a articulação entre projetos e/ou programas com as atividades trabalhistas para promover oficinas, instrução adequada e palestras informativas relacionadas ao campo de atuação. Dessa maneira, a educação e trabalho quando estão bem articuladas, promove a eficiência dessas práticas de ensino e trabalho, portanto, é possível que haja resultados positivos para a reintegração social dessas mulheres.

A educação é um importante alicerce no processo de ressocialização alinhada com a intervenção de programas socioeducativos, como atividades trabalhistas e projetos voltados para a educação formal e profissionalizante, tornam-se um conjunto de ferramentas que possibilitam a construção de novas oportunidades. Dessa forma, as práticas de desenvolvimento social são estruturadas com enfoque em ações formativas, possibilitando que o(a) interno(a) adquira as competências necessárias para sua reintegração à sociedade. As atividades socioeducativas relacionadas à educação e trabalho encontram-se integradas, visando à implementação de estratégias voltadas para o desenvolvimento social e a reinserção dessas mulheres. É possível observar que as práticas de trabalho desenvolvidas na Cadeia Feminina de Cajazeiras estão associadas a educação, mediante projetos socioeducacionais implementados na instituição prisional com a perspectiva formativa e de reinserção social.

Metodologia

A abordagem deste estudo baseia-se na pesquisa qualitativa e a está ancorado na pesquisa de campo. Os dados fornecidos para análise dessa pesquisa, baseia-se na entrevista semiestruturada realizada com 04 (quatro) mulheres sob cumprimento de pena na Cadeia Pública Feminina de Cajazeiras, Paraíba. Os nomes utilizados nos trechos das falas das entrevistadas são nomenclaturas de flores para assegurar a privacidade das suas identidades.

Conforme Creswell (2010) "a pesquisa qualitativa é uma pesquisa interpretativa, com o investigador tipicamente envolvido em uma experiência sustentada e intensiva com os participantes" (Creswell, 2010, p. 211). Diante disso, é importante sinalizar que essa abordagem permite uma compreensão aprofundada e contextualizada dos fenômenos estudados, uma vez que o pesquisador não assume uma posição distante e objetiva, mas sim interage de forma intensiva e imersiva no ambiente e nas experiências dos sujeitos investigados. Ao adotar essa postura, o pesquisador qualitativo consegue captar nuances, subjetividades e significados que seriam difíceis de alcançar por métodos quantitativos.

[25] Este trabalho é a divulgação dos resultados obtidos na pesquisa realizada da monografia intitulada “Relações de trabalho para ressocialização na Cadeia Feminina de Cajazeiras na perspectiva da Educação de Jovens e Adultos – EJA”; a sua defesa aconteceu em 29 de novembro de 2024 na Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), campus Cajazeiras-PB.

O autor Gil (2008) aponta que "[...] o estudo de campo apresenta maior flexibilidade, podendo ocorrer mesmo que seus objetivos sejam reformulados ao longo do processo de pesquisa" (Gil, 2008, p. 57). De acordo com isso, devido existir uma maior flexibilidade metodológica torna-se, um instrumento valioso para exploração aprofundada e contextualizada dos fenômenos investigados, contribuindo significativamente para a qualidade e relevância dos resultados obtidos.

O papel da educação na reintegração social de mulheres encarceradas

Na perspectiva histórica a educação nunca foi acessível para todos e apenas as classes dominantes e famílias mais abastadas tinham acesso à educação formal. Atualmente ainda continua sendo difícil a permanência nas escolas para crianças e jovens que vivem sob condições precárias e necessitam escolher entre trabalhar e estudar. Nas últimas décadas, através de muita luta e desafios pelos movimentos sociais, foi possível obter vitórias significativas através da implementação de projetos e programas governamentais que favorecem a população pobre.

O art. 205º da constituição brasileira regulamenta que a educação básica é dever do Estado e da família, logo torna-se para além da garantia de um princípio básico, é também a abertura de outras possibilidades para a oferta de escolarização. Algumas instituições escolares ofertam cursos técnicos e/ou profissionalizantes, exemplo disso são as escolas de ensino médio em tempo integral que possuem a opção de cursos de nível técnico que prepara os jovens para o mercado de trabalho.

De acordo com a perspectiva dos autores Brandão; Assumpção (2009), estes pontuam que "a partir da "luta pela escola pública" e das primeiras iniciativas de "combate ao analfabetismo", muitas conquistas foram obtidas. Mas o ideal de uma educação popular liberal foi um projeto nunca plenamente realizado no Brasil" (Brandão; Assumpção, 2009, p. 18). A educação brasileira possui muitas lacunas e necessita de reformas que atendam às necessidades da população. Ao discutirmos sobre a educação em espaços não escolares como nas instituições prisionais, é perceptível que a educação nesse espaço sofre segregação das esferas governamentais e sociais.

Cunha (2010) afirma que "a ação educativa como meio para a ressocialização deve resgatar a dignidade humana das mulheres presas, permitindo a atividade criadora e a construção da autonomia" (Cunha, 2010, p. 176). A educação no espaço prisional não deve ser apenas padronizada pelos livros didáticos, deve buscar trazer reflexões e dar visibilidade aos educandos promovendo estratégias de ensino diferenciadas para abordar os conteúdos ministrados. A ludicidade e estratégias de ensino-aprendizagem diferenciadas é muito discutida para as outras modalidades da educação, entretanto, quando se diz respeito a Educação de Jovens e Adultos (EJA) existe uma escassez de discussão sobre estratégias de ensino para trabalhar com este público, sobretudo, em espaços não escolares.

Outro desafio enfrentado na educação em prisões é a ausência de espaços para salas de aulas e locais para armazenar equipamentos pedagógicos e materiais diversos para trabalhar com os(as) alunos(as) privados(as) de liberdade. É importante salientar as considerações de Maeyer (2013), "nas prisões, não há nem escola, nem oficinas profissionais para todos os encarcerados. Evidencia-se, em geral, apenas em algumas unidades e não em toda a parte, umas e outras para alguns" (Maeyer, 2013, p. 38). Devido a superlotação e a ausência de estruturação adequada nos presídios, torna-se um espaço limitado para trabalhar o que é assegurado pela

Lei de Execução Penal (LEP) no art. 17º é estabelecido "a assistência educacional compreenderá a instrução escolar e a formação profissional do preso e do internado" (Brasil, 1984).

Cunha (2010) afirma: "[...] somente com oportunidades concretas de reinserção social, enquanto sujeitos de direitos, é que será possível a cada um deles construir novos caminhos" (Cunha, 2010, p. 160). Diante disso, é perceptível que a ressocialização não deve ser vista apenas como um processo de reabilitação dos(as) presidiários(as), mas como um direito que possibilita a ofertada de novas oportunidades e a construção de uma nova perspectiva de vida.

No processo de reeducação deve existir abordagens interdisciplinares que promovam aprendizados e reflexões pertinentes para as pessoas privadas de liberdade. A reinserção social apenas se torna viável através de políticas públicas que busquem diminuir os índices de analfabetismo, fracasso escolar e redução da marginalização da população pobre do país. É um trabalho que envolve a parceria de um conjunto de instituições públicas e privadas mediante a criação de estratégias eficazes para alcançar esses objetivos.

Conforme Maeyer (2013) "a educação em espaços de privação de liberdade, dirige-se a pessoas, não a detentos" (Maeyer, 2013, p. 39). A reinserção social não deve ser encarada como uma concessão, mas como um direito fundamental, diretamente vinculado à dignidade humana e à construção de uma sociedade mais justa e inclusiva. Antes de terem cometido algum delito, são pessoas e devem ser vistas com um olhar humanizado sem julgamentos por parte do educador e dos carcereiros, principalmente, pela sociedade civil após o seu retorno à sociedade. Este é um obstáculo que sempre esteve presente na sociedade, devido aos prejulgamentos e preconceito enraizado com aqueles que outrora estavam na prisão.

A perspectiva educacional nas prisões é pouco compreendida pela sociedade civil de como funciona o seu processo de reintegração social e a importância que as atividades socioeducativas possuem para a população carcerária, visto que a sua implementação serve como um importante aliado para os reeducandos buscarem a sua (re)construção como sujeitos sociais. Pois, de acordo com Maeyer (2013), é através das atividades socioeducativas que existe "as trocas entre detentos relativas a suas experiências e aprendizagens diversas" (Maeyer, 2013, p. 39). A educação no espaço das prisões deve ser vista como um processo de empoderamento, autonomia e a busca por uma construção de ressignificação para esses homens e mulheres. Além de possibilitar o desenvolvimento de habilidades e conhecimentos essenciais para a reinserção social, a educação contribui para a reconstrução do sentido de pertencimento e para o fortalecimento da autoestima, permitindo que cada indivíduo vislumbre novas possibilidades de vida.

Em consonância a Freire (1987) "ao buscar recuperar sua humanidade, que é uma forma de criá-la, não se sentem idealistamente opressores, nem se tornam, de fato, opressores dos opressores, mas restauradores da humanidade em ambos" (Freire, 1987, p. 20). Através da educação, as pessoas privadas de liberdade não apenas adquirem qualificação profissional, mas também desenvolvem o pensamento crítico e a capacidade de exercer sua cidadania de forma ativa. O processo educativo rompe com a lógica punitivista e contribui para a humanização das práticas institucionais, reafirmando a importância da dignidade humana no contexto prisional.

Portanto, o investimento da educação nas unidades penitenciárias promove a oportunidade que homens e mulheres tenham acesso a atividades educacionais, através disso buscar refletir de maneira crítica sobre a sua realidade e ter um olhar diferenciado acerca das situações que ocorrem socialmente. Os(as) reeducandos(as) através dos projetos socioeducativos conseguem ter a oportunidade de refletir e consequentemente, haver uma

mudança de perspectiva, desse modo, pode haver um resgate da sua autonomia enquanto sujeitos.

A importância da educação em prisões na realidade de mulheres privadas de liberdade

Os projetos de remição de pena por leitura e atividades educacionais são uma das estratégias utilizadas nas prisões, a princípio é visto como uma maneira que o(a) preso(a) poderá utilizar para diminuir o seu tempo de pena, no entanto, torna-se um aliado para o processo do ensino-aprendizagem dessas pessoas. A leitura promove o conhecimento de diversos assuntos e amplia o seu vocabulário, além de permitir a reflexão das narrativas e situações literárias apresentadas nas respectivas obras.

Durante essa pesquisa foi observado a importância que as atividades socioeducativas possuem para o processo de reintegração social. Portanto, a implementação de projetos e estratégias socioeducativas possibilitam a abertura de oportunidades para o desenvolvimento formal e humano das pessoas privadas de liberdade.

De acordo com as mulheres privadas de liberdade da Cadeia Feminina de Cajazeiras, é definido pelas internas que a educação é associada como uma importante aliada para a reinserção social. As internas entram em concordância a respeito da relevância que a educação possui em suas vidas, atribuindo como um importante meio formativo e de construção da sua identidade.

Conforme as afirmações das entrevistadas:

> Possui, com certeza, sem educação a gente não é nada, né? Principalmente aqui num lugar desse que exige bastante educação também. Muita gente não vê por esse lado, mas... (pausa) até porque se não tiver educação você é um tolo nesse mundo (risada). Porque basicamente assim, muita gente assim não vê a educação como um bem importante. Mas é bastante importante até para você viver num mundo desse você tem que ter um certo tipo de educação. (Jaborandi, 2024, informação verbal concedida em 10/10/2024 na Cadeia Feminina de Cajazeiras–PB).
>
> Educação é a base de tudo, né, na verdade. Onde leva a gente a aprender várias coisas, vários idiomas, várias tradições, culturas diferentes. Mudança de vida. Eu creio que a vida só começa a partir da educação. (Girassol, 2024, informação verbal concedida em 10/10/2024 na Cadeia Feminina de Cajazeiras–PB).
>
> Educação é aprender a ler, a escrever, saber falar, saber entrar, saber sair, por favor, obrigado, de nada. Porque eu gosto... da educação. Eu gosto de ser educada e gosto que me trate com educação também. (Tulipa, 2024, informação verbal concedida em 10/10/2024 na Cadeia Feminina de Cajazeiras–PB).
>
> Educação é fundamental, né?! Para gente aprender a ler, aprender a saber os nossos direitos, os nossos deveres. E ainda tem futuro, né?!. Tem porque se não fosse a educação eu acredito que até hoje eu não estaria aqui, não teria algo. Não, não saberia tratar as pessoas. (Catléia, 2024, informação verbal concedida em 10/10/2024 na Cadeia Feminina de Cajazeiras–PB).

É significativo perceber que todas as internas reconhecem a educação como um instrumento essencial não apenas para a reconstrução de suas trajetórias individuais, mas também para sua inserção ativa na sociedade. Diante disso, durante as entrevistas foi constatado que a educação não se delimita apenas a decodificação de palavras e a escrita, mas

que a educação está interligada a diversas áreas das suas vidas. Isso fica explicito durante a definição realizada por uma das detentas ao afirmar que "[...] muita gente não vê a educação como um bem importante" (Jaborandi, 2024, informação verbal), ou seja, é afirmado que a educação possui alguma influência positiva independente do espaço em que se encontra a sua oferta.

Nessa perspectiva, a educação é atribuída na interpretação das presidiárias, como uma aliada que promove a assistência positiva ao frequentar os espaços que as dispõe e motiva essas mulheres a busca por se capacitarem de maneira adequada com o objetivo de "mudança de vida". De acordo com as detentas, a educação oportuniza experiências, aprendizados e saberes que irão (re)construir a sua cidadania e autonomia. Além disso, é observado na percepção dessas mulheres que a educação possibilita uma formação ampla e enriquecedora, tornando-se uma importante aliada que oportuniza o acesso a conhecimentos diversos que serão úteis no mercado de trabalho e na sua (re)construção como cidadãs.

Maeyer (2011) afirma; "A educação na prisão é uma educação que se encontra em um continuum de aprendizagens e experiências acumuladas antes do encarceramento, é vivida em um local específico e transitório, sendo a prisão, e deverá continuar após a libertação (Maeyer, 2011, p. 48)". A educação transcende a mera transmissão de conteúdos disciplinares e deve ser compreendida como um processo amplo e multidimensional, capaz de proporcionar o desenvolvimento integral dos indivíduos em diversos contextos. No âmbito social, a aprendizagem ocorre através da interação com o meio e das experiências cotidianas, contribuindo para a formação de valores morais e éticos.

No contexto da ressocialização em instituições prisionais, a educação assume um papel fundamental na reconstrução de identidades e na promoção de novas perspectivas, possibilitando que as mulheres privadas de liberdade adquiram novos saberes e vivências. Este processo educativo não se restringe à instrução formal, mas abrange práticas pedagógicas que favorecem a autonomia, o senso de pertencimento e a reconstrução como indivíduos, promovendo a reinserção social de maneira efetiva. A educação em prisões é respaldada com o objetivo de possibilitar a (re)conquista da cidadania das pessoas privadas de liberdade. Em outras palavras, o ato de educar é caracterizado como não apenas a possibilidade de se reeducar, mas de assumir novos espaços e obter novos conhecimentos.

As entrevistadas demonstram consenso ao expressarem o apreço pelas atividades escolares e o valor que atribuem ao acesso as atividades socioeducativas e a educação ofertada no ambiente prisional. É mencionado que independentemente de estar dentro da sala de aula ou em atividades externas, sejam elas a leitura, escrita dos resumos dos livros e a extensão universitária[26]. De acordo com Freire (1987), torna-se importante frisar que sua proposta de educação é uma formação em que ocorre a troca de saberes entre o educando e o docente, ou seja, é levado em consideração os apontamentos realizados pelo educando e as partilhas realizadas nas aulas possuem relevância para fomentar um aprendizado de trocas de saberes.

Julião (2020) destaca que: "[...] a educação é socialização, é a forma pela qual entendemos os mecanismos da nossa sociedade e, assim, nos tornamos parte dela; é através da educação que a sociedade se eterniza" (Julião, 2020, p. 80). A partir das narrativas das

[26] O projeto de extensão mencionado é intitulado: "O Feminino Aprisionado Direitos Humanos e Relações de gênero", está vinculado a Universidade Federal de Campina Grande – UFCG, *Campus* Cajazeiras, Paraíba. É realizado atividades de extensão quinzenalmente com as internas, trazendo diferentes discussões e atividades para serem desenvolvidas. As autoras participaram do projeto supracitado durante a oferta no segundo semestre de 2024.

entrevistadas, Girassol (2024) menciona acerca do significado que a educação possui em sua vida: "Mudança de vida. Eu creio que a vida só começa a partir da educação" (Girassol, 2024, informação verbal). A percepção de Girassol (2024), traz a sensibilidade de um olhar mais amplo acerca da educação, pois além de promover oportunidades profissionais e formativas, caracteriza-se como um importante alicerce para o crescimento individual e a construção de uma identidade pessoal.

Nesse sentido, o papel fundamental da educação concentra-se em uma formação humanizada que não deve se limitar à formação com o objetivo voltado para a inserção no mercado de trabalho, como exige o sistema punitivo e produtivista. Ao contrário, as atividades educacionais devem seguir a perspectiva de uma educação emancipadora e humanizada, capaz de promover o exercício pleno da cidadania por meio de ações formativas que dialoguem com experiências e situações reais, humanas e de reflexão sobre os acontecimentos sociais do cotidiano das mulheres privadas de liberdade. Assim, pensar em educação em prisões é reconhecer que ela pode fomentar processos de transformação que possibilitam às mulheres refletirem criticamente sobre sua condição social, suas trajetórias e os mecanismos de exclusão que marcaram suas vidas.

Conforme as ideias de Onofre (2015) a educação no espaço prisional é cheia de contradições uma vez que para assumir uma nova perspectiva de mudança o reeducando(a) é colocado em um determinado período de isolamento para ser punido e, a partir disso "[...] isola-se para (re)socializar, pune-se para reeducar" (Onofre, 2015, p. 241). O processo de se reeducar na prisão é algo lento e demorado, visto que se precisa da colaboração do(a) próprio(a) detento(a) para que essa dinâmica de reeducação se torne concreta, portanto, é algo que se notou nas entrevistas realizadas o comprometimento dessas mulheres e o interesse genuíno com a educação.

Dando sequência à investigação, buscou-se compreender se há, na estrutura da Cadeia Feminina, uma articulação concreta entre as atividades escolares e as práticas trabalhistas desenvolvidas pelas internas. As respostas obtidas, embora distintas em suas formulações, convergiram a respeito da ausência de qualquer estratégia institucional que vincule educação e trabalho de forma complementar. Isso demonstra que não há uma ligação especifica entre a educação e trabalho na unidade prisional.

> Não, a escola. É basicamente só pela educação e remição... (Pausa e riso) aqui não tem prática de trabalho não na escola. Não, são cada um separado. (Jaborandi, 2024, informação verbal concedida em 10/10/2024 na Cadeia Feminina de Cajazeiras–PB).
>
> Sim. Elas estudam também. É os eventos, né?! Eu acredito que sim, né. (Girassol, 2024, informação verbal concedida em 10/10/2024 na Cadeia Feminina de Cajazeiras–PB).
>
> Aí, eu não sei informar porque eu não estudo. Só faço as bolas... E os livros. (Tulipa, 2024, informação verbal concedida em 10/10/2024 na Cadeia Feminina de Cajazeiras–PB).
>
> A escola tem. Eu acho que a única coisa que eu consigo mais frequentar é a educação física. Que é vôlei, é jogar bola. (Catléia, 2024, informação verbal concedida em 10/10/2024 na Cadeia Feminina de Cajazeiras–PB).

Observa-se, nas declarações das entrevistadas Catléia (2024) e Jaborandi (2024), a inexistência de uma articulação efetiva entre as áreas de trabalho e educação como práticas complementares voltadas à promoção da ressocialização. Tal ausência revela uma fragmentação institucional que compromete a função pedagógica e emancipadora dessas atividades no

contexto prisional. De acordo com Julião (2007), "[...] não se trata apenas de criar uma escola associada ao ensino profissional, mas sim uma escola que ajude a desenvolver potencialidades que favoreçam sua mobilidade social [...]" (Julião, 2007, p. 45). A escola ao discutir questões relacionadas ao trabalho possibilita que o reeducando compreenda os seus direitos trabalhistas e sociais, entretanto, não se limitando apenas a este aspecto deve-se atuar em um alinhamento de capacitação e respectivo desenvolvimento de atividades para que estas corroborem para a ressocialização dos seus internos.

Ao existir a colaboração de projetos relacionados diretamente ao exercício da prática pedagógica com os trabalhos desenvolvidos nas instituições prisionais. Nessa perspectiva, Julião (2011) apresenta que "a valorização do direito ao trabalho frente à educação traz também como consequência um maior estímulo à educação como mecanismo de acesso e preparo para o mercado de trabalho" (Julião, 2011, p. 217). O papel do educador será de formar e articular a elaboração de estratégias com objetivos que estejam associados a esses dois campos, tornando-se assim, as suas discussões contundentes promovendo através da preparação de dinâmicas que estejam em concordância com a temática das oficinas. Para que o objetivo seja alcançado, é necessário atividades dinâmicas que promovam o estímulo a reflexão, instigar o questionamento, exercícios em grupo para atribuir com a interação e troca de saberes e/ou experiências diversas.

De acordo com Julião (2011) o educador pode atribuir questionamentos para haver o questionamento das reeducandas mediante as suas práticas de trabalho, logo é possível ser relacionado questões presentes na sociedade. Em concordância com Wacquant (2004), é apresentado que uma das atribuições a serem instigadas para ser questionada e refletida pelas próprias detentas, é a questão da desvalorização do seu trabalho e como isso está interligado as questões de serem trabalhos braçais e subalternos que possuem uma baixa renda, além da exploração dessa mão de obra em que é realizada nas instituições prisionais.

É importante destacar a percepção das internas acerca das atividades socioeducativas que possibilitam a remição de pena. De acordo com seus relatos, a escola oferece uma diversidade de saberes e formações complementares que não são contempladas nas atividades de trabalho. As mulheres privadas de liberdade, afirmam que, por meio da educação, é possível acessar conhecimentos relevantes para a sua formação pessoal e social, o que torna a participação mais atrativa, apesar da remição ser menor.

> Porque a gente vai estar aprendendo mais coisas, e no livro a gente só vai ler. Ler e fazer o resumo do que entendeu. É! Mas eu não tenho paciência. O livro eu foco muito no livro, mas eu vejo a cena passando na minha cabeça, eu mergulho o tempo no livro mermo. Eu vejo assim... Um livro. É... Na escola fica inquieta. É boa sim! (Refere-se à escola). (Tulipa, 2024, informação verbal concedida em 10/10/2024 na Cadeia Feminina de Cajazeiras–PB).
>
> É difícil por quê, assim, em um ponto de vista, as aulas né?! Porque ali vamos dizer assim, o que estudei há alguns anos que eu não sabia mais ali eu estou vendo. Estou eu estou novamente aprendendo, né?!
>
> E para o outro lado trabalho, porque ali eu estou ganhando uma remição para mim ir embora. (Catléia, 2024, informação verbal concedida em 10/10/2024 na Cadeia Feminina de Cajazeiras–PB).
>
> A escola (risos). (Girassol, 2024, informação verbal concedida em 10/10/2024 na Cadeia Feminina de Cajazeiras–PB).

É pertinente destacar que, mesmo diante da menor remição de pena associada à participação em atividades escolares, as entrevistadas afirmaram preferir a escola. Segundo suas próprias palavras, estar inserida no ambiente educativo é “mais gratificante” (Jaborandi, 2024, informação verbal). Observou-se, portanto, unanimidade nas respostas, todas reconhecem a escola como um espaço mais formativo e enriquecedor do que as atividades trabalhistas oferecidas pela instituição prisional. Essa escolha revela que, para essas mulheres, a educação representa mais do que um benefício penal, ela é vivenciada como um espaço de reconstrução subjetiva, de escuta e de reconhecimento.

A leitura é uma das atividades que segundo as internas é bastante atrativa e proporciona um momento de “fuga da realidade”, propiciando um momento de lazer e descontração da rotina habitual. A remição por leitura tornou-se uma importante aliada para estimular a população carcerária a obter o hábito de leitura, influenciando de maneira positiva para a formação social dos(as) presidiários(as).

As detentas afirmam que a leitura é uma importante ferramenta educativa que possibilita o acesso à imaginação de cenas narradas nos livros. Um importante artefato para formação é ter uma determinada leitura do mundo, ao utilizar-se da leitura é possível obter a visualização das cenas descritas, compreendendo o seu enredo e as características que perpassam a narrativa literária. Assim, em alguns contextos, pode-se associar a realidade como crítica construtiva.

A entrevistada Tulipa (2024) ao mencionar que “eu foco muito no livro, mas eu vejo a cena passando na minha cabeça, eu mergulho o tempo no livro mesmo. Eu vejo assim um livro” (Tulipa, 2024, informação verbal). Em concordância com a concepção de Freire (1989), o uso da sua leitura de mundo é colocado em prática para compreender aquela obra. Em razão disso, possibilita uma abertura de oportunidades a serem discutidas, questionadas e colocadas nos resumos apresentados após a conclusão da leitura.

Ao tratar da remição de pena, observa-se que a unidade prisional dispõe de dispositivos institucionais como escolarização, trabalho e práticas de leitura, conforme previsto na Lei de Execução Penal (Lei nº 7.210/1984) e na Lei nº 12.433/2011, que regulamentam o direito à remição por meio da educação e do trabalho. Inicialmente, investigou-se como elas compreendem o processo de redução de pena vinculado às atividades escolares e de trabalho; na sequência, indagou-se quais dessas experiências são preferidas por elas como forma de remir a pena.

> Tem que é a mesma coisa, é três por um. Três dias trabalhado é como um. (Tulipa, 2024, informação verbal concedida em 10/10/2024 na Cadeia Feminina de Cajazeiras–PB).
>
> É três por um. Trabalhar três dias e ganha um dia de remição. Tipo, ao ano no trabalho a gente ganha quatro meses. Ganha dez dias por mês. E na escola a gente ganha três meses por ano. Assim, para remição o trabalho, né? Que ganha um mês à mais. (Catléia, 2024, informação verbal concedida em 10/10/2024 na Cadeia Feminina de Cajazeiras–PB).).
>
> A escola. A escola é bem mais... (pausa) como é que se diz? (pausa) vai te ensinar mais coisas lá para fora, vai te incentivar a continuar os estudos. Até porque os estudos te levam a caminhos diferentes do que esses simples trabalhos que tem aqui. Olha a das bolas você faz as bolas, aí diminui três dias, quatro dias, dependendo do tanto de bola que você fizer a do livro é quatro dias também. Só que o livro é uma vez por mês, cada mês tem um livro. A da escola a remição é bem mais pouca também. É tudo na mesma

> faixa etária. Para mim é a da escola. É, mesmo sendo mais pouco é mais gratificante. (Jaborandi, 2024, informação verbal concedida em 10/10/2024 na Cadeia Feminina de Cajazeiras–PB).

As internas reconhecem a escola como um espaço de construção de sentido e de dignidade, assim ocorre a ruptura simbólica do ambiente opressor e disciplinador da prisão. Nessa perspectiva, a educação em prisões assume um papel para além do funcionalismo da pena, ela representa uma prática de resistência e emancipação da população carcerária. É necessário ressaltar que a escola como instituição educativa possibilita a abertura do trabalho pedagógico relacionando diferentes experiências, discussões e reflexões para o público da modalidade da EJA, visto que trazem aspectos que questionam ações que ocorrem na sociedade como temas relacionados a política, violência, trabalho, dentre outros que estão presentes no cotidiano do educando jovens, adultos e idosos.

Em razão disso, surge a necessidade de mencionar uma importante afirmação que consta na Conferência Internacional de Educação de Jovens e Adultos, realizada em Hamburgo (1997) ao afirmar que "a educação de adultos pode modelar a identidade do cidadão e dar um significado à sua vida" (Brasília, 1997, p. 01). A educação voltada para o público é um processo formativo que compõe abertura de possibilidades para uma ressignificação como cidadão, além de atribuir conhecimentos novos e diversos que outrora não foi possível ter acesso.

Portanto, a EJA conforme as palavras dos autores Ireland; Lucena (2013) dispõem a possibilidade para que o reeducando que frequenta a escola tenha "o direito de adquirirem conhecimentos, habilidades e valores necessários para exercerem e ampliarem os seus direitos que lhes proporcionem a capacidade de assumir o controle dos seus destinos" (Ireland; Lucena, 2013, p. 120). Determina que a educação não é apenas uma mera atividade a ser realizada para "passar o tempo" das detentas, conforme evidenciado pelas próprias reeducandas, a escola proporciona uma diversidade de conhecimentos que as práticas de trabalho não dispõem.

De acordo com a visão das internas em relação a educação, estas afirmam que: "até porque os estudos te levam a caminhos diferentes do que estes simples trabalhos que tem aqui" (Jaborandi, 2024, informação verbal). Isso reforça a ideia da importância que a educação reverbera para a vida dessas mulheres, onde é possível afirmar que segundo Ireland; Lucena (2013) "a educação formal se orientou, primordialmente, para o aprender a conhecer e para o aprender a fazer" (Ireland; Lucena, 2013, p. 126). Diante disso, a ideia dos autores apresenta uma dualidade entre a educação formal que se caracteriza no processo de aprendizagem didática e teórica, enquanto a educação prática está vinculada a atuação profissionalizante dessas mulheres e aos saberes e/ou habilidades já existentes, é durante a sua atuação prática que ocorre o momento de entrelaçar todo esse aporte de conhecimentos e aplicar durante os trabalhos e/ou atividades realizadas.

Portanto, investir na educação em prisões é buscar reconstruir e dar um novo significado na trajetória das pessoas privadas de liberdade. Desse modo, é possível existir a construção de uma sociedade mais justa, humana e inclusiva, capaz de garantir que essas mulheres tenham condições reais de reinserção social. A educação é um ato de libertação e de restauração da humanidade, tornando-se, assim, um dos principais instrumentos para a ressignificação da vida da população carcerária, além de contribuir para quebra do ciclo de marginalização.

Considerações finais

Com base nas reflexões e dados apresentados ao longo deste estudo, evidencia-se que a educação no sistema prisional transcende sua função tradicional de instrução formal, assumindo um papel importante na reconstrução das trajetórias individuais e na promoção da ressocialização efetiva. As entrevistas realizadas demonstram que as mulheres privadas de liberdade reconhecem a importância da educação em suas vidas, atribuindo a ela um significado que vai além da alfabetização e do aprendizado de conteúdos escolares, abrangendo aspectos de desenvolvimento pessoal, da sua autonomia e cidadania. Após a análise das entrevistadas, foi possível concluir da importância que a educação possui para essas mulheres e como a sistematização das atividades socioeducacionais possuem um impacto positivo durante o período de reeducação social.

A implementação de projetos socioeducativos dentro das unidades prisionais contribui significativamente para a criação de novas oportunidades, permitindo que as reeducandas adquiram conhecimentos que favorecem sua reintegração social. A interação entre educação e trabalho, quando devidamente estruturada, pode fortalecer o processo ao proporcionar capacitação profissional alinhada às necessidades do mercado. No entanto, o estudo evidencia que, apesar da oferta de atividades laborativas, a percepção das detentas destaca a escola como um espaço mais transformador e gratificante, capaz de ampliar horizontes e gerar perspectivas de mudança concreta.

A remição de pena por meio da educação é identificada como um fator relevante, mas seu impacto vai além da redução do tempo de encarceramento. A leitura, por exemplo, é reconhecida como um meio de expansão intelectual e de fortalecimento do pensamento crítico, promovendo reflexões sobre a realidade e estímulo à imaginação. Isso demonstra que a educação no cárcere não deve ser vista apenas como um mecanismo de ocupação, mas como um direito fundamental que possibilita a construção de uma nova identidade social e profissional para essas mulheres. Contudo, desafios persistem, como a falta de estrutura adequada para o desenvolvimento das atividades educacionais e a ausência de uma articulação mais eficaz entre os programas educativos e laborativos.

A educação prisional deve ser direcionada a pessoas, não apenas a detentos, ou seja, deve reconhecer a humanidade e a potencialidade de cada indivíduo, promovendo estratégias de ensino que estimulem a reflexão crítica e o protagonismo social. Dessa forma, este estudo reforça a necessidade de políticas públicas mais inclusivas e estruturadas, que garantam acesso à educação de qualidade para a população carcerária. A concepção de que a escola representa uma possibilidade de reconstrução e ressignificação da vida das mulheres encarceradas indica que, ao serem educadas, elas se tornam mais preparadas para enfrentar desafios sociais, acessar oportunidades e transformar suas realidades.

Referências

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. ASSUMPÇÃO, Raiane. **Cultura rebelde**: escritos sobre a educação popular ontem e agora. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009.

BRASÍLIA: UNESCO/MEC, ANPED, 2005 (Coleção educação para todos; 6). **Declaração de Hamburgo sobre Educação de Adultos**, V Conferência Internacional sobre Educação de Adultos. Hamburgo, jul. de 1997.

BRASIL. Lei de Execução Penal, LEP. **Lei nº 7.210**, 11 jul. de 1984.

BRASIL. **Lei nº 12.433, de 29 de junho de 2011**. Altera a Lei nº 7.210, de 11 de julho de 1984, para dispor sobre a remição de parte do tempo de execução da pena por estudo ou por trabalho.

Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/lei/l12433.htm. Acesso em: 10 de out. 2024.

CATTO, André. **Brasil atinge menor nível de pobreza e extrema pobreza da série histórica do IBGE**. G1 Globo**,** Economia, 04, 12, 2024. Disponível em: https://g1.globo.com/economia/noticia/2024/12/04/brasil-atinge-menor-nivel-de-pobreza-e-extrema-pobreza-da-serie-historica-do-ibge.ghtml. Acesso em: 17 de mar. de 2025.

CUNHA, Elizangela Leis da. Ressocialização: o desafio da educação no sistema prisional feminino. **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 30, n. 81, p. 157-178, mai.-ago. 2010. https://doi.org/10.1590/S0101-32622010000200003

CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa**: métodos qualitativo, quantitativo e misto. Porto Alegre: ARTMED, 3ª ed., 2010.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17ª ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

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

IRELAND, Timothy Denis. LUCENA, Helen Halinne Rodrigues de. O Presídio Feminino como Espaço de Aprendizagens. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 38, n. 1, p. 113-136, jan./mar. 2013. Disponível em: http://www.ufrgs.br/edu_realidade. Acesso em: 10 de out. de 2024.

JULIÃO, Elionaldo Fernandes. As políticas de educação para o sistema penitenciário: análise de uma experiência brasileira. In: ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano, ed. **A educação escolar entre as grades** [online]. São Carlos: EdUFSCar, 2007, pp. 29-49. ISBN: 978-85-7600-368-7. https://doi.org/10.7476/9788576003687

JULIÃO, Elionaldo Fernandes. Educação e trabalho como Programas de "reinserção social". In: LOURENÇO, Arlindo da Silva, ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano, **O espaço da prisão e suas práticas educativas**: enfoques e perspectivas contemporâneas [online]. São Carlos: EdUFSCar, 2011, 285 p. ISBN: 978-85-7600-2963. https://doi.org/10.7476/9788576002963.

JULIÃO, Elionaldo Fernandes. **Sistema penitenciário brasileiro**: aspectos conceituais, políticos e ideológicos da reincidência. Rio de Janeiro: 1ª ed., editora Revan, 2020.

MAEYER, Marc de. A Educação na Prisão não é uma Mera Atividade. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 38, n. 1, p. 33-49, jan./mar. 2013. http://www.ufrgs.br/edu_realidade.

MAYER, Marc de. Ter tempo não basta para que alguém se decida a aprender. **Em Aberto**, Brasília, v. 24, n. 86, p. 43-55, nov. 2011. https://doi.org/10.24109/2176-6673.emaberto.24i86.2314

ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano. Educação Escolar para Jovens e Adultos em situação de privação de liberdade. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 35, n. 96, p. 239-255, maio-ago., 2015. https://doi.org/10.1590/CC0101-32622015723761

WACQUANT, Loic. **As prisões da Miséria**. Coletivo Sabotagem, 2004.

Enviado em 31/08/2026
Avaliado em 15/10/2026

CABOCLO BERNARDO ENTRE A HISTÓRIA E O MITO: NARRATIVAS DA CULTURA POPULAR EM REGÊNCIA AUGUSTA (ES)

Iandra Castoldi Rossi[27]
Ailton Pereira Morila[28]

Resumo
Este artigo analisa a história do Caboclo Bernardo como elemento constitutivo da cultura popular em Regência Augusta, Linhares (ES). A pesquisa, de abordagem qualitativa, fundamenta-se na história oral temática, pesquisa documental e revisão bibliográfica. Discute a formação histórica da comunidade, a centralidade do rio Doce e os impactos do crime ambiental de 2015 sobre os modos de vida locais. Os resultados evidenciam que a memória do Caboclo Bernardo ultrapassa o registro histórico do salvamento de 1887, constituindo-se como um mito que reafirma valores coletivos e preserva a cultura popular diante das transformações históricas e sociais.
Palavras-chave: Regência Augusta**.** Cultura Popular. Caboclo Bernardo.

Abstract
This article analyzes the narrative of Caboclo Bernardo as a constitutive element of the popular culture of Regência Augusta, Linhares, Espírito Santo, Brazil. The study adopts a qualitative approach based on thematic oral history, documentary research, and bibliographic review. It discusses the historical formation of the community, the central role of the Doce River, and the impacts of the 2015 environmental disaster on local ways of life. The findings demonstrate that the memory of Caboclo Bernardo transcends the historical account of the 1887 rescue, becoming a myth that reaffirms collective values and preserves popular culture in the face of historical and social transformations.
Keywords: Regência Augusta. Popular Culture. Caboclo Bernardo.

Introdução

A Vila de Regência Augusta está localizada na foz do rio Doce e compõe, juntamente com Povoação e Pontal do Ipiranga, os principais balneários do município de Linhares, Espírito Santo. Reconhecida como uma comunidade tradicionalmente pesqueira, sua história foi construída em estreita relação com o rio Doce, o mar e os diferentes grupos sociais que ocuparam esse território ao longo do tempo.

A formação histórica da Vila foi marcada pela presença dos povos indígenas Botocudos, pela posterior ocupação colonial e pelo desenvolvimento da pesca artesanal como principal atividade econômica. Esses elementos contribuíram para a constituição de práticas culturais próprias e de um forte sentimento de pertencimento comunitário, perceptível nas narrativas produzidas pelos moradores sobre sua história, seu território e seus personagens.

[27] Mestranda no Programa de pós-graduação em Ensino na Educação Básica do CEUNES-UFES.
[28] Doutor e mestre em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP). Bacharel em História pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (FFLCH-USP). Atualmente é professor associado da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Pesquisador do Prometheus – Núcleo de Estudos Críticos (UFES). Professor permanente do Programa de pós-graduação em Ensino na Educação Básica do CEUNES-UFES.

Nesse contexto se insere a figura do Caboclo Bernardo. Reconhecido pelo salvamento de 128 tripulantes do Cruzador Imperial Marinheiro, em 1887, Bernardo José dos Santos tornou-se uma das principais referências simbólicas da cultura popular de Regência Augusta. Sua trajetória extrapola o acontecimento histórico que lhe deu notoriedade e permanece viva por meio das narrativas orais, das manifestações culturais e das diferentes formas pelas quais a comunidade ressignifica seu passado.

Este artigo analisa como a narrativa em torno do Caboclo Bernardo participa da construção da cultura popular em Regência Augusta. Para isso, adota uma abordagem qualitativa fundamentada na história oral temática baseado nas contribuições de Meihy e Holanda (2015), articulando revisão bibliográfica, pesquisa documental e entrevistas realizadas com moradores da comunidade. A partir dessas fontes, busca-se compreender como a história do herói se relaciona com a história da Vila, com a constituição da cultura popular e com os processos contemporâneos de resistência cultural.

A formação de Regência Augusta: a foz do rio Doce

A ocupação de Regência Augusta está diretamente relacionada ao rio Doce[29]. Muito mais do que um elemento geográfico, o rio estruturou o processo de ocupação do território, a circulação de pessoas e mercadorias e, posteriormente, a constituição da pesca artesanal como principal atividade econômica da comunidade.

Como afirmam Cau e Morila (2020):

> A boca da barra é um lugar de encontro, um lugar de construção social de vivências e de formação dos sujeitos nas práticas tradicionais. As crianças, de olhos e ouvidos atentos, observam com curiosidade as práticas: querem aprender com o pescador o manejo do barco, o ritual para puxada da rede, escutam as conversas sobre os ventos e mudança de mares, os casos de peixes grandes, as aventuras que acontecem mar adentro, e assim dia após dia constroem suas experencias em relação ao rio, ao peixe (Cau e Morila, 2020, p.170).

Conforme Zunti (1982), os primeiros registros da navegação pelo rio remontam ao século XVI, entretanto, sua utilização permaneceu limitada durante longo período em razão das dificuldades naturais da barra e da forte resistência dos povos Botocudos à ocupação colonial.

[29] "O rio Doce nasce em Minas Gerais, na serra da Mantiqueira e é formado pelos rios Chopotó e Piranga. Tem cerca de 800km de extensão, sendo que os últimos 180km no estado do Espírito Santo. Atravessa o estado de oeste para leste e entra no Espírito Santo na parte oeste do município de Baixo Guandu, através da cachoeira das Escadinhas e desagua no Oceano Atlântico em Regência município de Linhares" (Zunti, 1982, p.25).

A criação dos quartéis[30] ao longo do rio Doce integrou uma política de interiorização da Capitania do Espírito Santo, buscando consolidar o domínio português sobre a região e garantir maior segurança à navegação. Segundo Reis (2003), entre esses destacamentos encontrava-se o Quartel de Regência Augusta, cuja presença favoreceu a formação do núcleo populacional que posteriormente daria origem ao atual distrito.

Embora essa ocupação esteja associada às estratégias coloniais, a constituição da comunidade ultrapassa a história administrativa do território. Como demonstram as narrativas dos moradores, Regência foi sendo construída pela convivência entre indígenas, pescadores, agricultores e demais grupos sociais que estabeleceram com o rio uma relação cotidiana de trabalho, sobrevivência e pertencimento.

Essa percepção aparece de forma recorrente nas entrevistas realizadas durante a pesquisa. Para Carlos Sangália[31] (2025), por exemplo, a própria identidade da Vila está diretamente vinculada ao rio Doce e à pesca artesanal, elementos que estruturaram a organização social da comunidade desde sua formação, conforme relata o entrevistado: "[...] Regência é uma comunidade tradicionalmente pesqueira, cabocla, que surgiu no entorno do forte do Quartel de Regência Augusta..."

O depoimento evidencia que, para os moradores, a origem da comunidade não se limita ao processo de ocupação colonial descrito pela historiografia. Ao contrário, ela incorpora elementos simbólicos relacionados à pesca, ao território e aos povos que ali habitavam demonstrando que as narrativas locais são construídas a partir dos significados próprios à formação histórica da Vila.

Ao longo de sua história, o rio Doce constituiu o principal elemento organizador da vida em Regência Augusta. A pesca artesanal, a navegação, as relações de trabalho e as práticas culturais da comunidade desenvolveram-se em estreita relação com suas águas. Mais do que um recurso natural, o rio representa um território de pertencimento.

Nos últimos anos, no entanto, a relação dos moradores da Vila com o rio Doce foi profundamente impactada após o crime ambiental cometido pela empresa Samarco em 2015, a pesca, o lazer, o turismo e toda dinâmica interna da comunidade foi alterada após o crime ambiental. O rompimento da barragem de rejeitos de minério em Mariana/MG vitimou comunidades ao longo de todo trajeto que fez até chegar à foz do rio Doce em Regência contaminando com metais o rio e o mar.

De acordo com Leonardo et al., os impactos deste crime ambiental, mais relatados pelos entrevistados (385, sendo 190 em Regência e 195 em Povoação), foram a “Mudança na Rotina”, destacado por 99%, e a “Perda da Atividade de Lazer” que foi apontada por mais de 91%. O “Prejuízo na atividade pesqueira” e os “Prejuízos na rotina diária” foram apontados por 81,6% e 80,9% do total de entrevistados, respectivamente (Leonardo et al., 2017, p. 13-14).

---

[30] A Vila de Regência Augusta foi inicialmente formada como um quartel, destinado a proteger as margens do Rio Doce, fruto de políticas militaristas mais incisivas contra os povos indígenas da região. Como aponta Saint-Hilaire (1974, p.79 80), o destacamento era uma grande cabana isolada, construída no meio da areia, um pouco antes da embocadura do Rio Doce, de onde se descortinava o mar. Para oeste, a vista era limitada por florestas imensas e, para o norte, vislumbrava-se o rio, cuja margem norte também era coberta por matas, estando a três dias de viagem de Linhares.

[31] Sangália é morador de Regência, tem sua trajetória marcada por diversas atuações e projetos que se estendem, segundo ele, desde 1987. Hoje ele atua junto ao projeto Tamar em Regência com foco na Educação Ambiental e Desenvolvimento Comunitário.

Conforme Novaes (2020), o rompimento da barragem de Fundão produziu impactos que extrapolaram a degradação ambiental, atingindo profundamente as relações econômicas, sociais, culturais e comunitárias estabelecidas em Regência Augusta. A proibição da pesca artesanal, principal atividade econômica local, comprometeu os modos tradicionais de subsistência e levou muitos pescadores a reorganizarem suas estratégias de sobrevivência. Ao mesmo tempo, a expressiva redução do turismo enfraqueceu a economia da Vila, diminuindo a geração de trabalho e renda e ampliando os desafios enfrentados pela comunidade após o desastre. Como lembra dona Darilha[32] (2025):

> Hoje em dia, ninguém pode pescar, ninguém pode beber uma água, ninguém pode tomar um banho, toma banho mas fica coçando o corpo, lavar uma roupa ninguém lava. Lavar uma louça também ninguém lava mais no Rio Doce, ficou assim desse jeito aí. Muita gente aqui foi embora, porque Regência não dá mais pra gente ficar, porque não pode pescar, não pode tomar um banho, não pode nada [...] fizeram essa malvadeza com nosso Rio Doce.

O rio Doce representava e ainda representa a geração e manutenção dessa dinâmica singular que caracteriza a Vila de Regência, mesmo após o crime ambiental. Mas, o rio também é visto, para além dessa perspectiva, como um organismo parte dessa comunidade. Como afirma Krenak (2019 p. 21), o rio Doce não é simplesmente um recurso do qual podemos nos apropriar, é parte do coletivo: "o rio Doce, que nós, os Krenak, chamamos de Watu, nosso avô, é uma pessoa".

Adélia[33] (2025), coordenadora do congo adulto na Vila, reforça essa compreensão quando relembra emocionada o dia em que a lama chegou em Regência:

> Quando morre alguém? Morreu o Rio e ficou aquele vazio, a gente ficou de luto, nós ficamos de luto. E esse luto está até hoje. Assim... eu acredito que está começando a melhorar um pouco, as pessoas já estão voltando, já vejo gente tomando banho no Rio... Eu não tomo não! Perdi a vontade. Na praia ainda entro, mas no Rio, por incrível que pareça, eu não consigo, criou uma barreira, não consigo!
>
> Fico olhando, sentadinha ali, olho as paisagens, mas eu não consigo entrar dentro dele, antes disso, eu entrava, meus netos entravam. Agora, infelizmente, eu não consigo. No mar ainda consigo, mas ali não. Mas eu gosto de olhar para ele, eu gosto de estar lá contemplando, porque apesar de tudo isso, ele ainda tem o brilho dele, não é bonito a paisagem?

A relação dos moradores com o rio Doce pode ser percebida através do relato de Adélia (2025), que ao apresentar o luto pela morte do rio conecta esse corpo de água a uma figura humana, bem como destacou Krenak (2019), criando esse vínculo de parentesco e proximidade. Como destacado, após o crime ambiental muitos moradores deixaram de entrar no rio ou mesmo consumir os peixes pescados na região pela insegurança alimentar, incerteza do que o alimento contaminado poderia provocar, pelos relatos de Adélia (2025) notamos um sinal de respeito não entrar mais nas águas doces, pelo que rio que foi e não é mais.

---

[32] Dona Darilha é moradora de regência, nativa, e participa ativamente da banda de congo adulto da Vila. Com 73 anos de idade se destaca como uma das matriarcas locais, e sua devoção a São Benedito foi um dos motivos que Luciana indicou a entrevista para a pesquisadora.

[33] Adélia se mudou para Regência há aproximadamente vinte anos, atua como coordenadora do congo adulto na Vila. Além disso é ela quem porta o estandarte de São Benedito durante as apresentações do congo enquanto rainha da banda.

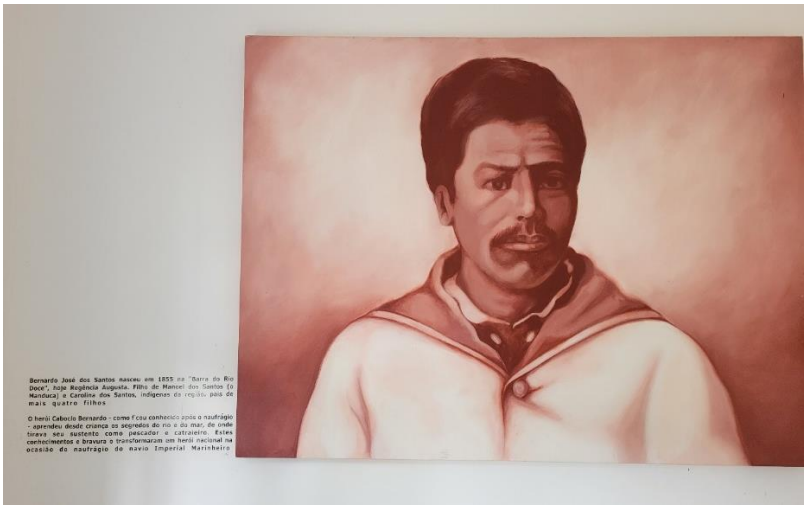
As narrativas revelam que o crime ambiental representou um marco na história recente de Regência Augusta. Ao modificar a relação da comunidade com seu principal elemento estruturador, o crime afetou práticas econômicas, culturais e afetivas construídas ao longo de gerações. Nesse contexto, as narrativas sobre o passado assumem um papel ainda mais relevante, contribuindo para preservar referências coletivas diante das profundas transformações vivenciadas pela população.

É justamente nesse cenário que a memória do Caboclo Bernardo adquire novos significados. Ao rememorar a trajetória do herói, a comunidade não apenas preserva um acontecimento histórico, mas reafirma valores considerados fundamentais para sua permanência enquanto grupo social. A narrativa sobre Bernardo opera como uma referência capaz de fortalecer os vínculos comunitários em um contexto marcado pelas incertezas produzidas pelo crime ambiental.

O Caboclo Bernardo: a construção do herói

A história do Caboclo Bernardo constitui uma das narrativas mais significativas da cultura popular de Regência Augusta. Transmitida oralmente entre diferentes gerações, ela permanece viva tanto por meio das lembranças dos moradores quanto pela documentação histórica produzida sobre o naufrágio do Cruzador Imperial Marinheiro, ocorrido em 7 de setembro de 1887 na barra do rio Doce.

Figura 1 - Caboclo Bernardo - Museu de Regência



Fonte: Acervo da pesquisadora (2024).

Para realizar o salvamento, Bernardo contou com o auxílio do furriel Faustino Antônio José Pedro, do mestre João Roque da Silva e do cabo Manoel Ferreira da Silva, integrantes da tripulação do Imperial Marinheiro. Conforme registra Bahiense (1971) dos 142 tripulantes que se encontravam a bordo, 128 foram resgatados com vida, enquanto quatorze perderam a vida.

A repercussão do episódio rapidamente ultrapassou os limites do Espírito Santo. Segundo Bahiense (1971), Bernardo foi recebido em Vitória sob grande comoção popular e, posteriormente, homenageado pelo presidente da Província, sendo reconhecido por diferentes autoridades civis e militares.

A repercussão do episódio pode ser observada também na entrevista publicada pelo jornal *A Província do Espírito Santo*, em 22 de setembro de 1887, registro em que o próprio Bernardo narra sua participação no salvamento:

> Hontem um dos redactores d'A Província visitou o intrépido Bernardo. E' um vitorioso typo da pura raça brasílica, de estatura acima da média, reforçado, physionomia franca e atrahente, olhar vivo e brilhante. Tem 28 annos de edade e é solteiro. Desde 8 annos que se entrega á vida do mar, como tripulante de navios mercantes.
>
> Conta com a maior naturalidade o seu grande e heróico feito.
>
> <Elles iam morrer, disse-nos o intrépido caboclo, ninguém accudia-os embora na praia toda gente agglomerada estivesse triste; eu vi o navio a perder-se, e então prendi o cabo aos dentes e atirei-me ao mar para salval-os> (A Província do Espírito Santo, Victoria, "O caboclo Bernardo", 22 de setembro de 1887, p.2).

A simplicidade presente no relato contrasta com a dimensão que o acontecimento assumiu posteriormente. Enquanto os jornais destacavam o caráter extraordinário do salvamento, Bernardo descrevia sua ação como uma resposta imediata diante da possibilidade da morte dos tripulantes. Essa diferença entre a experiência vivida e sua posterior representação evidencia que a construção do herói não ocorre apenas pelo acontecimento em si, mas também pelas narrativas produzidas em torno dele.

De acordo com Bahiense (1971), após sua passagem por Vitória, Bernardo seguiu para o Rio de Janeiro, então capital do Império, onde foi recebido pela Marinha de Guerra do Brasil e, posteriormente, homenageado pela Princesa Isabel, em nome de D. Pedro II, com a Medalha Humanitária de Primeira Classe. O reconhecimento imperial conferiu projeção nacional ao episódio e consolidou a imagem de Bernardo como exemplo de coragem e dedicação à coletividade.

Entretanto, as entrevistas realizadas durante esta pesquisa revelam que, para os moradores de Regência, o aspecto mais marcante desse momento para além da condecoração em si, foi a postura assumida por Bernardo diante das autoridades imperiais. Conforme relata Adailton[34] (2025), mesmo diante das homenagens recebidas na Corte, Bernardo não buscou benefícios pessoais, sua principal preocupação consistia em evitar que novos naufrágios ocorressem na barra do rio Doce, razão pela qual solicitou a construção de um farol para a região: "[...] pra não ter mais esse risco de ter algum naufrágio, a única coisa que ele pediu foi o farol..."

Esse aspecto da narrativa revela um elemento recorrente nas memórias produzidas pela comunidade: a preocupação de Bernardo com o bem coletivo. A construção do farol, frequentemente associada à sua passagem pela Corte, transforma-se em um símbolo de sua dedicação permanente à comunidade, reforçando atributos como altruísmo, humildade e responsabilidade social.

O retorno de Bernardo à vida cotidiana também fortalece essa perspectiva. Bernardo permaneceu vivendo entre os moradores de Regência, compartilhando os mesmos modos de vida. Essa proximidade contribuiu para que sua história fosse continuamente incorporada às narrativas locais, preservando sua presença nas narrativas da comunidade para além do acontecimento de 1887.

---

[34] Adailton é professor de teatro e biólogo, hoje é membro da Cia de Artes de Regência, responsável pela apresentação do Auto do Caboclo Bernardo, teatro apresentado durante a festa de Caboclo Bernardo. Adailton cumpre na encenação o papel de representar Seu Miúdo – guardião da narrativa e memória de caboclo Bernardo – é sobre sua narrativa que o enredo se desenrola.

Sua morte, ocorrida em 3 de junho de 1914, também integra esse processo de construção simbólica. Conforme Bahiense (1971), Bernardo foi assassinado por Lionel Fernandes de Almeida com um tiro de garrucha. Embora o processo judicial registre como motivação uma discussão envolvendo bebida e uma mulher, as narrativas produzidas na comunidade apresentam outra interpretação.

Segundo Adailton (2025), Lionel teria participado indiretamente das ações de salvamento em 1887, mas não recebeu o mesmo reconhecimento concedido a Bernardo. Em sua interpretação, o assassinato estaria relacionado ao ressentimento acumulado pela diferença de prestígio alcançada pelos dois personagens:

> [...] a biografia coloca que foi uma briga por bebidas e mulheres [...]
>
> Ele tinha chegado da pesca e foi assassinado com um tiro de garrucha por um cara que ajudou indiretamente no salvamento, que foi o Lionel Fernandes de Almeida.
>
> O cara que viu o naufrágio e que não teve a mesma condecoração que o Bernardo teve, sabe? Então assim... Ele matou por inveja, inveja do Caboclo Bernardo, inveja do que ele foi, aonde ele chegou, então ficou com esse fim trágico.

A fala do entrevistado chama atenção para o fato de que a memória coletiva preserva uma versão própria distinta daquela registrada por Bahiense (1971)[35]. Embora o reconhecimento oficial tenha contribuído para projetar sua imagem nacionalmente, é na comunidade que sua trajetória continua sendo reinterpretada e ressignificada, tornando-se parte constitutiva da cultura popular local.

Ao analisar as representações dos heróis na cultura popular europeia, Burke (2010) observa que essas figuras podem ser compreendidas como expressões dos padrões culturais de uma determinada sociedade. Os heróis condensam valores, comportamentos e expectativas compartilhadas por uma coletividade, funcionando como referências capazes de orientar a compreensão do mundo social.

Figura 2 - Ilustrações sobre o salvamento – Museu de Regência



Fonte: Acervo da pesquisadora (2024).

[35] A biografia que o entrevistado se refere é a obra "O Caboclo Bernardo: Naufrágio do 'Imperial Marinheiro' e outros – rio Doce" de Nobertino Bahiense. Bahiense foi um historiador capixaba e membro do Instituto Histórico e Geográfico do Espírito Santo e do Rotary Club de Vitória

Partindo dessa perspectiva, a figura de Bernardo aproxima-se de duas das categorias apresentadas por Burke (2010): o herói-guerreiro e o herói-santo. A primeira relaciona-se à coragem demonstrada durante o salvamento do Imperial Marinheiro, quando enfrentou o mar revolto para estabelecer a ligação entre a embarcação e a praia, possibilitando o resgate de 128 tripulantes. Sua força física, sua habilidade como remador e seu profundo conhecimento da barra do rio Doce constituem características constantemente destacadas tanto pela documentação histórica quanto pelas narrativas orais produzidas na comunidade.

Ao mesmo tempo, Bernardo incorpora atributos do herói-santo ao colocar o interesse coletivo acima dos benefícios pessoais. Conforme recorda Adailton (2025): "[...] pra não ter mais esse risco de ter algum naufrágio, a única coisa que ele pediu foi o farol, a cúpula do Farol está aqui até hoje em Regência, que veio através do Caboclo Bernardo". Sua permanência na memória dos moradores revela aquilo que a comunidade considera essencial em sua trajetória: a dedicação ao bem comum.

Outro aspecto destacado por Burke (2010) é a presença do extraordinário na constituição das narrativas heroicas. Os feitos atribuídos ao herói frequentemente ultrapassam aquilo que seria esperado de um indivíduo comum, aproximando-o de um universo simbólico no qual coragem, sacrifício e superação adquirem dimensões exemplares. O salvamento realizado por Bernardo, frequentemente descrito como uma façanha sobre-humana diante da violência do mar, contribui para reforçar essa dimensão extraordinária de sua narrativa.

Aprofundando essa análise Malinowski (1948), afirma que:

> Esses contos vivem na memória humana, na forma como são contados e, mais ainda, no complexo interesse que os mantém vivos, que faz com que o narrador os conte com orgulho ou tristeza, o público os ouça com tristeza ou entusiasmo, e que dá origem a ambições e esperanças (Malinowski, 1948, p.39, tradução nossa).

A partir das contribuições do antropólogo, percebe-se que a história do Caboclo Bernardo ultrapassa a dimensão biográfica. A permanência da narrativa demonstra a importância histórica do salvamento, mas sobretudo da função social que essa narrativa continua desempenhando para a comunidade. Ao recordar Bernardo, os moradores reafirmam valores como coragem, solidariedade, humildade, compromisso coletivo e profundo vínculo com o território, atributos continuamente mobilizados para interpretar tanto o passado quanto os desafios do presente.

O episódio histórico transforma-se, ao longo do tempo, em uma narrativa compartilhada pela comunidade, constantemente atualizada pelas diferentes gerações de moradores. As contribuições de Malinowski (1948) tornam-se particularmente relevante. Para o autor:

> O mito, como atestado da realidade primordial que ainda perdura em nossos dias e como justificação por meio de precedentes, fornece um modelo retrospectivo de valores morais, ordem sociológica e crenças mágicas. Portanto, não é uma mera narrativa, nem uma forma de ciência, nem um ramo da arte ou da história, nem um conto explicativo. [...] A função do mito, em suma, é fortalecer a tradição e dotá-la de valor e prestígio ainda maiores, trazendo-a de volta a uma realidade mais elevada, melhor e mais sobrenatural de eventos anteriores (Malinowski, 1948, p.55, tradução nossa).

Sob essa ótica, a narrativa do Caboclo Bernardo ultrapassa o registro histórico do salvamento ocorrido em 1887. Ao ser continuamente narrada pelos moradores, ela reafirma valores como coragem, solidariedade, persistência, humildade e compromisso com a coletividade. Não se trata apenas da lembrança de um feito heroico, mas da atualização permanente de um modelo de conduta que continua orientando a forma como a comunidade interpreta seu passado e reafirma sua identidade no presente.

Aplicada ao contexto de Regência Augusta, essa perspectiva permite compreender que a narrativa do Caboclo Bernardo ultrapassa o registro documental do naufrágio do Imperial Marinheiro. Ao ser constantemente narrada pelos moradores, ela reafirma princípios considerados fundamentais para a vida comunitária, como coragem, solidariedade, humildade, compromisso coletivo e profundo conhecimento do território. Não é apenas o salvamento que permanece na memória; permanecem, sobretudo, os valores atribuídos ao personagem.

Conforme afirma Valim (2007), a figura do Caboclo Bernardo atua como um importante marcador da cultura de Regência Augusta. Nesse sentido, apoiando-se em Barth (2000), observa que Bernardo funciona como "um recipiente organizacional que pode receber conteúdo em diferentes quantidades e formas nos diversos sistemas culturais" (Barth, 2000 apud Valim, 2007, p. 85). Tal interpretação evidencia que a narrativa do Caboclo Bernardo não se constitui como um relato estático, mas como uma construção dinâmica, continuamente reinterpretada e atualizada.

Essa identificação aparece de forma evidente na fala do pescador Zé de Sabino[36] (2025):

> O Caboclo Bernardo foi um herói no caso, né? Eu me sinto o Caboclo Bernardo hoje, no momento, porque da minha façanha, por conta da minha habilidade [com a pescaria, com o mar], eu me sinto o Caboclo Bernardo no momento..., mas ele foi um herói que tem uma história muito bonita.

O depoimento evidencia que Bernardo não é percebido apenas como uma figura do passado. Sua trajetória permanece como referência para os moradores da Vila. Ao afirmar "eu me sinto o Caboclo Bernardo", Zé de Sabino demonstra que o herói continua oferecendo modelos de identificação para aqueles que compartilham os mesmos conhecimentos, experiências e modos de vida ligados ao rio e ao mar.

Considerações Finais

Ao analisar a trajetória do Caboclo Bernardo, este artigo buscou compreender de que maneira sua narrativa participa da construção da cultura popular na Vila de Regência Augusta. Buscamos compreender como a memória desse personagem continua sendo mobilizada pelos moradores na produção de sentidos sobre seu território, sua história e sua identidade coletiva.

A contextualização histórica da formação de Regência Augusta evidenciou que a comunidade desenvolveu uma relação profundamente marcada pelo rio Doce, pela pesca artesanal e pela convivência entre diferentes grupos sociais que constituíram sua população ao longo do tempo. Essa trajetória foi profundamente modificada pelo crime ambiental que aconteceu em 2015, cujos impactos ultrapassaram a dimensão ambiental, atingindo práticas econômicas, formas de sociabilidade e referências culturais historicamente construídas pela comunidade.

[36] Elcio José Souza de Oliveira, conhecido como Zé de Sabino, é pescador e nativo da Vila, mantem uma longa relação com a pescaria, com o mar e com o rio Doce.

Nesse contexto de profundas transformações, a narrativa do Caboclo Bernardo se fortalece enquanto uma importante referência simbólica por meio da qual a comunidade reafirma valores considerados essenciais para sua permanência enquanto grupo social. As entrevistas realizadas demonstram que coragem, solidariedade, humildade, compromisso coletivo e profundo conhecimento do rio permanecem associados à figura de Bernardo, funcionando como princípios que continuam orientando a memória coletiva dos moradores.

As contribuições de Peter Burke (2010) permitiram compreender que os heróis da cultura popular condensam padrões culturais compartilhados por uma comunidade, tornando visíveis valores e comportamentos considerados exemplares. No caso de Regência Augusta, Bernardo reúne atributos que o aproximam tanto do herói-guerreiro, pela coragem demonstrada no salvamento, quanto do herói-santo, pela dedicação ao bem coletivo e pela preocupação permanente com sua comunidade.

As contribuições de Malinowski (1948) permitem ampliar essa interpretação ao compreender o mito como uma realidade socialmente vivida, responsável por legitimar costumes, valores e formas de organização coletiva. Sob essa perspectiva, Bernardo deixa de ser apenas um personagem histórico para constituir um mito socialmente ativo, cuja narrativa continua produzindo sentidos para a comunidade.

Ao ser continuamente recontada pelos moradores, sua história não preserva apenas a lembrança de um acontecimento extraordinário ocorrido em 1887. Ela reafirma modos de compreender o território, fortalece vínculos de pertencimento e contribui para a continuidade da cultura popular em Regência Augusta. Nesse sentido, o mito não representa uma ruptura com a história, mas uma forma específica de atribuir significado à experiência histórica vivida pela comunidade.

As entrevistas realizadas durante esta pesquisa evidenciam esse processo ao demonstrar que diferentes gerações continuam atualizando a narrativa do Caboclo Bernardo conforme suas próprias experiências e desafios. O herói permanece presente nas interpretações sobre a origem da comunidade, nas disputas em torno da figura do caboclo e na própria forma como os moradores interpretam as transformações provocadas pelo desastre ambiental do rio Doce. Sua narrativa continua sendo um importante instrumento de elaboração do passado e de compreensão do presente.

As contribuições de Valim (2007) reforçam essa perspectiva ao demonstrar que a figura do Caboclo Bernardo constitui um importante marcador da identidade cultural de Regência Augusta. Longe de representar uma memória estática, sua narrativa permanece aberta a novas interpretações, incorporando diferentes experiências históricas sem perder sua capacidade de representar a comunidade. É justamente essa permanência que explica sua força enquanto referência da cultura popular local.

Referências Bibliográficas

BAHIENSE, Norbertino. **O Caboclo Bernardo**: O Naufrágio do Imperial Marinheiro e Outros – Rio Doce. Segunda edição, revista e consideravelmente aumentada. Rio de Janeiro: Gráfica O Cruzeiro, 1971.

BURKE, P. **Cultura popular na Idade Moderna:** Europa 1500-1800. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

CAU, Patrícia Flávia dos Santos; MORILA, Ailton Pereira**. A Contação e Cantação de Histórias**: A Formação dos Sujeitos e a Manutenção das Práticas Culturais da Vila De Regência Augusta. Kiri-kerê: Pesquisa em Ensino, Dossié n.4, Vol. 3, dez. 2020

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo.** 1ªed. – São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

LEONARDO, F.; IZOTON, J.; VALIM, H. CREADO, E. TRIGUEIRO, A. SILVA, B. DUARTE, L. SANTANA. N. **Rompimento da barragem de Fundão (SAMARCO/VALE/BHP BILLITON) e os efeitos do desastre na foz do Rio Doce, distritos de Regência e Povoação, Linhares (ES)**. Relatório de pesquisa. GEPPEDES. 2017.

NOVAES, Juliana Nunes**. De Watu ao mar**: navegando na memória coletiva da Vila de Regência nos anos iniciais da educação básica. 2020. Dissertação (Mestrado em Ensino de Humanidades) – Programa de Pós-graduação em Ensino de Humanidades, Instituto Federal do Espírito Santo, Vitória, 2020.

MALINOWSKI, Bronislaw. **Magia, Ciencia y Religión**. Planeta-Agostini, 1948.

REIS, Regina Lúcia Paiva Rabello. **Caboclo Bernardo**: História E Cultura Na Barra Do Rio Doce. Linhares: ed. Unilinhares, 2003.

VALIM, Hauley S. **Religião e Etnicidade**: O Herói Caboclo Bernardo e a Construção da Identidade Étnica na Vila De Regência Augusta – ES. 2008. Dissertação (Mestrado em Ciências da Religião) - Faculdade de Filosofia e Ciências da Religião, Universidade Metodista de São Paulo, São Paulo, 2008.

ZUNTI, Maria Lúcia Grossi. **Panorama Histórico de Linhares**. Prefeitura Municipal de Linhares, 1982.

Enviado em 31/08/2026
Avaliado em 15/10/2026

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: DESAFIOS E POTENCIALIDADES

Júnio Mendes Neponuceno[37]
Gilberto da Silva Santiago[38]
Geraldo Generoso Ferreira[39]

Resumo
A educação de Jovens e Adultos trata de uma modalidade de ensino da Educação Básica permeada de obstáculos em sua implementação. Pensada, inicialmente, para promover a inclusão de jovens e adultos, no decorrer dos anos, vem sofrendo inúmeras interferências que vão de encontro aos ideais propostos inicialmente. O presente estudo tem o intuito de salientar o empoderamento que a EJA proporciona aos sujeitos através do acesso ao estudo, mostrar os motivos que levam jovens, adultos e idosos a escolherem essa modalidade de ensino e evidenciar alguns percalços vivenciados para a organização da mesma, ratificando a importância de se repensar a EJA, fazendo com que esta, de fato, propicie uma educação realmente libertadora. Imbuído de tal objetivo, este estudo utilizou-se da metodologia de pesquisa qualitativa, usando como procedimento metodológico a revisão bibliográfica, baseando-se em variadas fontes, como Constituição da República Federativa do Brasil (Brasil, 1988), Freire (1996), etc., que forneceram subsídio para o entendimento do tema proposto. Ao fim, constatou-se a relevância da EJA para a promoção de uma educação verdadeiramente inclusiva e que esta não deve ser vista apenas como uma modalidade supletiva, mas como um componente essencial do sistema educacional, cuja valorização, investimento em formação docente, adaptação metodológica, oferta e preocupação com saberes concretos para a formação integral do indivíduo são imprescindíveis para a efetivação dos direitos educacionais de todos os cidadãos, independentemente da idade.
Palavras-chave: Educação de Jovens e adultos. EJA e influências de mercado. História da EJA. Formação de docente para EJA. Currículo EJA.

Abstract
Youth and Adult Education (EJA) is a basic education modality riddled with obstacles in its implementation. Initially designed to promote the inclusion of young people and adults, over the years it has faced numerous challenges that contradict its initial ideals. This study aims to highlight the empowerment that EJA provides to individuals through access to education, to demonstrate the reasons that lead young people, adults, and the elderly to choose this educational modality, and to highlight some of the obstacles experienced in organizing this educational modality. This study reinforces the importance of rethinking EJA, ensuring that it truly provides a truly liberating education. With this objective in mind, this study employed qualitative research methodology, using a literature review of various sources as a collection procedure to support the understanding of the proposed theme. Ultimately, the relevance of EJA (Youth and Adult Education) for promoting truly inclusive education was confirmed. It should not be seen merely as a supplementary modality, but as an essential component of the educational system. Its value, investment in teacher training, methodological adaptation, and the provision and concern for concrete knowledge for the comprehensive development of individuals are essential for the realization of the educational rights of all citizens, regardless of age.
Keywords: Youth and Adult Education. EJA and market influences. History of EJA. Teacher training for EJA. EJA curriculum.

[37] Graduando em Pedagogia – Universidade de Vassouras.
[38] Mestre em Linguística Aplicada pela UNITAU; Docente da Universidade de Vassouras
[39] Doutor em Letras pela UFPE; Técnico em Assuntos Educacionais no CEFETMG

Introdução

A criação e o aprimoramento da modalidade de ensino básico intitulada Educação de Jovens e Adultos (EJA) estão vinculados a um período de intensas reflexões sobre a aprendizagem, resultantes da reforma educacional estabelecida pela nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394, de 1996, que tinha como princípios norteadores a universalização do ensino e a inclusão (Brasil, 1996). Desde então, essa modalidade de ensino passou a ser implementada por todos os entes federativos, ganhando contornos mais participativos e sendo ofertada em larga escala pelo sistema educacional público (Hein, 2017).

A EJA é dotada de particularidades que estão inteiramente imbricadas ao perfil de seu público-alvo: jovens e adultos trabalhadores que, em virtude de inúmeras intempéries sociais, não conseguiram concluir a Educação Básica dentro da faixa etária regular (Brasil, 1996). Em virtude disso, houve a necessidade de desenvolver metodologias específicas e adequadas, capazes de atender às demandas advindas desse grupo de discentes.

Rocha (2025, p. 220) afirma que a "implementação da EJA enfrenta desafios, incluindo a adaptação dos currículos às realidades dos alunos, a formação de professores capacitados e o financiamento adequado", o que pode comprometer a eficácia dessa modalidade.

Somado a isso, com o passar dos anos, o projeto educacional voltado para a EJA foi cooptado por diretrizes empresariais, reduzindo-se à ideia de que os jovens e adultos devem simplesmente adquirir competências mínimas para ingressar no mercado de trabalho. Segundo Melo e Araújo (2023), o avanço do gerencialismo nas políticas educacionais da EJA se caracteriza por seletividade, performatividade e austeridade, evidenciando um esvaziamento da modalidade em favor da lógica de mercado. De modo semelhante, Maurício (2020) argumenta que as diretrizes curriculares formam um discurso na perspectiva do capitalismo mundializado que busca encobrir a realidade social e sustentar o pensamento individualista, competitivo e meritocrático posicionando a EJA como um espaço de qualificação para inserção no mercado de trabalho.

Como se pode notar, uma educação preocupada com a transformação da realidade é deixada de lado, fazendo com que a EJA perca seu caráter formativo mais amplo voltado ao desenvolvimento pleno do indivíduo e seja reduzida a um espaço de formação profissional em que a preparação funcional para o mercado de trabalho é posta como matriz principal, pois as pessoas que procuram a EJA precisam disso para se recolocar em um mercado de trabalho cada vez mais competitivo e excludente. Assim a educação que poderia ser um instrumento de crítica, autonomia e transformação social, torna-se um mecanismo de manutenção da ordem vigente, limitando os sujeitos a um papel de adaptação e submissão às necessidades do mercado, o que minimiza, mas não sana o problema principal que seria o acesso a uma educação de qualidade na idade correta.

Alves, Morais e Nobre (2015) ressaltam que, apesar dos avanços, a EJA enfrenta desafios persistentes, como a falta de investimentos, o que resulta em infraestrutura deficiente e ausência de materiais pedagógicos adequados. A fragilidade dessas políticas públicas, junto à falta de capacitação docente específica para a modalidade, acaba comprometendo a qualidade do ensino oferecido.

Compreender alguns dos mecanismos que envolvem as problemáticas enfrentadas por essa modalidade de ensino, talvez torne possível a reversão dessa conjuntura. Em vista disso, este estudo busca evidenciar os percalços para implementação de uma Educação de Jovens e

Adultos realmente comprometida com seu público-alvo, favorecendo o desenvolvimento pessoal e social desses alunos.

Para isso, esta pesquisa reger-se-á pela seguinte questão norteadora: A reestruturação da EJA, para além das exigências mercadológicas, trará maiores possibilidades de desenvolvimento humano para seus alunos, além de oferecer oportunidades empregatícias? Para sanar tal questionamento, optou-se pela realização de um estudo com abordagem qualitativa e procedimento de pesquisa bibliográfica documental, apresentada na seguinte estrutura: primeiramente, abordar-se-á a educação como um direito a todos, compreendendo a educação como um direito social; em um segundo momento, abordaremos a EJA, o que é essa modalidade e os percalços enfrentados pelos alunos que ela atende; em seguida, abordaremos a EJA no sistema educacional brasileiro, sua criação e problemas enfrentados pela modalidade; por último, trataremos da EJA e das exigências de mercado, de como a lógica mercadológica pode estar embutida nessa modalidade de ensino.

Com o intuito de satisfazer o objetivo geral, fez-se uma pesquisa de cunho qualitativo, por meio de investigação bibliográfica, na qual foram analisados autores e legislações relevantes acerca da temática abordada, como LDB 9394/96, Constituição da República Federativa do Brasil, Base Nacional Comum Curricular, Freire, Haddad, Siqueira, etc.

Direito à educação para todos

Inicialmente, a educação de adultos era vista como uma prática marginal, com pouca atenção do Estado. Contudo, com o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e a Constituição Federal de 1988, o direito à educação para jovens e adultos foi reconhecido de forma mais abrangente, com o objetivo de promover a inclusão social e a cidadania. Freire (1996) destaca que a educação de adultos, nesse contexto, foi essencial para a emancipação e autonomia dos indivíduos, sendo um instrumento de libertação social.

A alegação de que o direito à educação é um privilégio humano é uma afirmação importante, uma vez que remete à responsabilidade de permitir que todos os indivíduos desenvolvam um conjunto de habilidades necessárias para conduzir suas próprias vidas de maneira significativa e satisfatória, promovendo o bem-estar e o exercício da cidadania.

Compreender a educação como um direito social é atribuir à sociedade e ao seu governo a obrigação de fornecê-la de modo equânime a todos os grupos de indivíduos. Contudo, para que este objetivo seja alcançado, faz-se necessária uma educação de qualidade e acessível a todos os cidadãos, a fim de que estes possam participar plenamente de um mundo cada vez mais dinâmico e em constante evolução (Henderson, 2014).

A ideia de igualdade de acesso sustenta a noção de que o princípio da não-discriminação é complementado pelo princípio da igualdade, conforme estabelecido no artigo 1º da Declaração Universal dos Direitos Humanos, que afirma que: “Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos” (Unicef, 1948, p. 7).

Todavia, a educação no Brasil foi construída com base em uma crença meritocrática que contribuía para uma exclusão escolar muito forte, tendo em vista a não notoriedade de parâmetros como cor/raça, gênero e classe social. As pessoas de famílias abastadas adquiriam o acesso a um ensino de qualidade na idade regular adequada, o que ocasionaria uma formação plena, do ensino básico até o ensino superior, obtendo um diploma melhor em detrimento àqueles de classes sociais mais baixas que, por intempéries da vida, não puderam continuar seus estudos, seriam encaminhados para o mercado de trabalho e, em razão da não obtenção de um diploma, teriam salários menores, servindo de mão de obra barata.

> Ao longo do século XX, a expansão da urbanização vai proporcionar, em acréscimo, a ascensão social das classes médias à escola. Isso reforça, no imaginário nacional, a crença na meritocracia. Aqueles que não conseguiam passar pelos gargalos da seletividade escolar eram direcionados para uma formação profissional ou diretamente para o mundo do trabalho. Após os anos 1970, essa diferenciação se complexifica pela expansão das matrículas das elites em escolas privadas. A sutileza está no fato de que na sociedade brasileira os diplomas implicam grandes diferenças de remuneração e o acesso aos melhores diplomas demanda altos gastos feitos pelas famílias. Ou seja, a opção meritocrática em uma sociedade marcada por privilégios estruturais e acentuada desigualdade social reforça o lugar da escola como agência de reprodução social (Gil, 2022, p. 138).

Em tempo algum o direito à educação foi tão relevante como o é agora, apesar disso, encontrar escolas capazes de promover um ensino igualitário e de alto nível a todos ainda é algo incomum. Embora exista certo esforço para se evitar tal resultado, o que se vê é a predominância de sistemas escolares calcados em métodos que ainda promovem a exclusão de muitos grupos. É preciso que ocorra uma mudança de paradigma no sistema escolar, pois somente assim será possível lidar com as mudanças trazidas pela interconectividade e a globalização.

Lima (2024) argumenta que o projeto da educação representa uma sociedade democrática, porém, este encontra-se em crise pela alta influência de organizações internacionais e supranacionais que produzem discursos com objetivos econômicos e de competitividade ao contrário do objetivo democrático e igualitário uma vez proposto.

Pensando nesse propósito de democracia e condições iguais, a EJA foi criada. A princípio, para combater os fortes índices de analfabetismo derivados do preconceito das classes mais abastadas, tendo em vista que a educação de jovens e adultos se deu início com foco em "civilizar" pessoas de classes econômicas inferior, julgados como "marginais" perante uma lógica de ensino pautado em meritocracia.

Porém, a EJA tem funções que vão além do âmbito educacional, Rocha (2025) ressalta que, por meio dela, indivíduos adquirem conhecimentos essenciais para o mercado de trabalho, mas também um aumento na autoestima e na autoeficácia, ponto crucial para integração social desses alunos.

Assim sendo, é de crucial importância a garantia do acesso e da permanência desses jovens e adultos a EJA, porém a prevenção dessa defasagem histórica garantindo que crianças e adolescentes tenham uma formação de qualidade na idade adequada é a base para consolidar uma sociedade igualitária e democrática.

Castro (2009) defende que ampliar a forma de ingresso aos cursos na modalidade de educação de jovens e adultos aos segmentos populacionais que necessitam, aceleraria o crescimento da escolaridade média do país, porém, assegurar a conclusão do ensino fundamental a todos na idade adequada integra o compromisso com os objetivos do milênio.

Não é uma tarefa fácil, mas a EJA tem um compromisso para sua própria exclusão, trabalhando na erradicação do analfabetismo, na reinserção do jovem e do adulto no mercado de trabalho, possibilitando a obtenção de um diploma digno e, consequentemente, conquistando bons salários e no resgate a sua autoestima, o que ajuda, de forma gradual, a diminuir desigualdades sociais enraizadas no nosso sistema de governo, tendo em vista uma sociedade que proporcionará oportunidades de acesso de forma igualitária, em que crianças e

jovens possam se comprometer apenas com seus estudos e, assim, não haveria a necessidade dessa modalidade.

A educação e aprendizagem de adultos

Ao pensarmos em educação, normalmente associamos nossas ideias à educação formal de crianças, adolescentes e jovens. Embora estes sejam os principais beneficiários da educação, de acordo com o que prescreve os Direitos Humanos e seu caráter universal, os adultos também são detentores de direitos nesse sentido.

Conforme a Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988), os objetivos da educação incluem o pleno desenvolvimento da personalidade humana e o senso de sua dignidade, além de permitir que todas as pessoas participem efetivamente de uma sociedade livre. Esses objetivos (e os outros objetivos da educação segundo o direito internacional) não podem ser alcançados somente pela educação ministrada apenas às crianças, sendo a idade adulta considerada parte integrante desse processo.

A educação e aprendizagem de adultos engloba todas as formas de ensino, que visam garantir a participação dos indivíduos nas atividades da sociedade, bem como do mundo do trabalho. Nessa modalidade de ensino, está incluso o agrupamento de metodologias de aprendizagem, formais, não formais e informais, pelas quais aqueles considerados adultos pela sociedade em que vivem desenvolvem e enriquecem as suas capacidades de viver e trabalhar.

Machado (2012) afirma que os jovens e adultos que buscam a EJA sofrem de um preconceito antigo desde o antigo MOBRAL e do ensino supletivo, que parte do princípio de que não terminaram seus estudos na idade correta e agora buscam um diploma de forma rápida para adentrar ao mercado de trabalho, logo o ensino deverá ser rápido e fácil, que muitos não têm interesse no ensino, portanto não se torna necessário se preocupar com a qualidade do que poderá ser ofertado ou também que muitos deles possuem “conhecimentos menores”.

Preconceito esse enraizado em nossa sociedade, tendo em vista que muitos indivíduos não conseguem concluir seus estudos na idade adequada devido a fatores como condições socioeconômicas desfavoráveis, necessidade de trabalhar precocemente, desigualdades de acesso à escola, dificuldades de aprendizagem e, em alguns casos, pela falta de políticas públicas eficazes de permanência, o que derruba a teoria de um sistema educacional meritocrático. Essas barreiras contribuem para que a escolarização seja interrompida, obrigando muitos a retomarem os estudos somente na fase adulta, quando as demandas pessoais e profissionais tornam ainda mais desafiadora a conclusão da trajetória educacional.

Nascimento (2017) evidencia que a não escolarização ou o abandono da escola tem diversas causas, dentre elas a ausência de escolas, em especial nas zonas rurais, necessidade de trabalho precoce para garantia de sobrevivência da família, trabalhos com cargas horárias extensas, o que impossibilita a conciliação com os estudos. Ele pontua que há o impedimento de mulheres, crianças e jovens, por pais ou maridos, de ingressar no sistema educacional, o que evidencia uma sociedade extremamente machista, a inadequação de modelos pedagógicos e a falta de políticas públicas.

Já quanto aos motivos de retorno, uma pesquisa feita por Siqueira (2009) revela que muitos buscam a EJA com motivos referentes ao mundo do trabalho, “melhorar profissionalmente”, “conquistar um melhor emprego” ou “manter o atual”. Já quanto aos motivos referentes aos conhecimentos, muitos afirmam que voltaram ao sistema educacional para “incentivar os filhos”, “abrir a cabeça para o que está acontecendo no mundo da

matemática, história, português e falar melhor" ou "poder ajudar meus filhos, porque, às vezes, eles pedem minha ajuda e eu não sei."

Nessa medida, é de se esperar que o profissional que vá ministrar os conteúdos tenha formação adequada para lidar com esse público muitas das vezes "sensível", multicultural e com suas próprias vivências que busca na volta à educação uma forma de garantir sua cidadania.

Segundo o Art.11 da Resolução CNE/CEB nº 3/2025, "Os currículos dos cursos da EJA devem considerar as experiências de educandos e educadores, promovendo a igualdade de condições para acesso e a permanência na escola." (Brasil, 2025) mostrando que o currículo da EJA não pode ser apenas uma cópia do currículo regular, ele deve contemplar as vivências postas pelos alunos dessa modalidade, sendo construído juntamente de seu educador que deve possuir formação adequada para lidar com essa diversidade de público.

Porém, se nota um descaso quanto à formação de profissionais que vão suprir a necessidade desse público, pois ainda há uma visão errônea da própria modalidade.

Alves e Moura (2012) explicitam os fatores que caracterizam o público da EJA, como idade, diferenças sociais, culturais, dentre outros, e a necessidade de um profissional que atenda às necessidades educacionais desse público, mas também deixam claro que em fóruns de debate acerca da EJA muito se é falado sobre a caracterização e pluralidade do público alvo, mas ao investimento a formação e qualificação do profissional nada muda.

Tanure e Costa (2020) mostram que há uma desvalorização na formação inicial docente e um descaso maior quanto às licenciaturas, evidenciando que ainda há um distanciamento na formação em EJA ou sobre disciplinas específicas que a discutem e que esses profissionais formados podem vir atuar em algum momento na EJA visto serem os professores licenciados os que assumem a modalidade.

Isso evidencia a urgência de ações e políticas públicas quanto à formação desses profissionais, que devem atuar com um público diversificado e diferente das modalidades básicas, em que o currículo deve ser diferente e passado por meio de metodologias que sejam construídas juntamente com o público alvo.

EJA como modalidade de ensino: a garantia do direito à educação para jovens e adultos

A Constituição Federal Brasileira (BRASIL, 1988), por apresentar em seu bojo ideais que versam sobre a proteção de grupos marginalizados e desfavorecidos, ficou conhecida como a Constituição Cidadã. Desde então, o Ordenamento Jurídico Brasileiro, na tentativa de tratar com equidade aqueles que mais necessitam, vem elaborando e sancionando leis que versem sobre esses grupos, dentre os quais se encontram os jovens e adultos que, por diversos motivos, não conseguiram ter acesso à educação escolar de forma adequada na idade prevista.

Apesar de a educação para adultos ser método de ensino que remonta ao período imperial, foi somente no ano de 1996, com a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que este tipo de ensino se tornou oficialmente uma modalidade da educação básica. Assim, o texto da lei dedica um espaço exclusivamente ao atendimento do discente enquadrado na EJA, cujo título é Educação de Jovens e Adultos, no qual é ratificado todo o engajamento da política educacional brasileira para este grupo específico de alunos.

Antes disso, contudo, houve um longo percurso no qual a reflexão sobre esse tipo de educação ganhou contornos mais amplos, em virtude da influência do pensamento Freiriano.

> [...] toda manifestação sobre a alfabetização e a educação para jovens e adultos está voltada aos movimentos decorrentes da história, onde se permeiam as próprias movimentações da educação popular e todas as políticas educacionais referentes a essa construção histórica, como também se refere à reorganização político-social situada dentro da ordem vigente nacional. Diante desta situação, a EJA apresenta-se como fio condutor à cidadania para todos aqueles que não tiveram a oportunidade de completar seus estudos e/ou encontram-se à margem do processo educativo (Scortegagna; Oliveira, 2006, p. 2).

Historicamente, o primeiro momento em que se tentou implementar uma educação igualitária para todos foi com a promulgação da primeira Constituição Federal Brasileira, em 1924. Mas esse projeto de acessibilidade encontrou inúmeros obstáculos, muitos deles instituídos pela ordem social vigente, para a qual o conceito de cidadania e o alcance de seus benefícios só chegava a uma parcela ínfima da população (Hein, 2017).

No período republicano, as ações voltadas para a Educação de Jovens e adultos ainda não dispunham de uma adequada organização, sendo algumas políticas implementadas de modo disperso e desorientado. Somente na década de 1930, no Período Vargas, quando surgiu um ideal de modernização do país, em virtude do início da industrialização, é que foram cogitados planos mais efetivos. Contudo, tais ações tinham ainda uma visão muito distorcida acerca de como deveria funcionar esse tipo de educação, cujo intuito era apenas de driblar o analfabetismo, por meio da instrução de leitura e escrita rudimentar (Souza, 2012).

Mais adiante, nas décadas de 40 e 50, já com a confluência do pensamento Freiriano, surgiram dois novos modos de conceber a educação para adultos: o primeiro passou a considerar esta como um mecanismo de libertação; o segundo focou na questão profissional, sendo a educação uma ferramenta para a mudança de vida por meio do trabalho qualificado.

A partir dos agouros sofridos com a Segunda Guerra Mundial, a reflexão acerca do bem-estar social passou a ser mais intensa, influenciando países a tomarem decisões e criarem políticas efetivas que viabilizassem uma vida mais digna para seus cidadãos, por meio da mitigação das desigualdades sociais.

Freire foi um dos grandes responsáveis pela expansão do pensamento sobre o quanto a educação está conectada ao desenvolvimento social no Brasil.

> Freire inverteu a lógica das décadas anteriores ao trabalhar com a concepção de que o adulto analfabeto não era causa do subdesenvolvimento do país, mas sua consequência, ou melhor, vítima de uma sociedade injusta e desigual, de um sistema que buscava reproduzir, pela educação, o poder das elites políticas, econômicas e sociais do país. [...] Invertendo a visão do analfabeto com um sujeito sem cultura, sua metodologia consistia em trazer a discussão do que é cultura e fazer os sujeitos reconhecerem-se como produtores de cultura a partir de suas próprias situações cotidianas, na qual a alfabetização vem inserir-se como mais um instrumento para a leitura do mundo (Scortegagna; Oliveira, 2006, p. 6).

Entretanto, foi somente em 1967 que surgiu uma política sistematizada realmente direcionada para esta variante de ensino, o Movimento Brasileiro de Alfabetização – Fundação MOBRAL. A partir disso, muitas outras ações foram elaboradas, como a instituição do ensino supletivo. Mas devido à grande turbulência vivenciada pelo período ditatorial, o programa MOBRAL não conseguiu manter-se. Desde então, inúmeras políticas foram instituídas, mas nenhuma obteve êxito, até a instituição da Educação de Jovens como modalidade de ensino, a

partir da nova Lei de Diretrizes e Bases, em 1996. Muitas foram as críticas ao novo modo de se compreender esse tipo de educação, em virtude da maneira como foi pensada, sendo somente nos anos 2000 que, de fato, instituíram diretrizes que foram capazes de nortear esse segmento de ensino (Hein, 2017).

> [...] em 2000, o Parecer 11 da Câmara de Educação Básica (CEB) do CNE, fixa as Diretrizes Curriculares, enfatizando o direito público subjetivo dos jovens e adultos ao ensino de qualidade, à luz dos princípios da proporção, equidade e diferença; explicitou as funções dessa modalidade da educação básica (reparação de direitos educativos violados, equalização de oportunidades educacionais e qualificação permanente); colocou limites de idade (distinguindo a educação de jovens e adultos da aceleração de estudos que visa à regularização do fluxo escolar de adolescentes); e assinalou a necessidade de flexibilizar a organização escolar e contextualizar o currículo e as metodologias de ensino, proporcionando aos professores a formação específica correspondente (Haddad; Siqueira, 2015, p. 91).

Não obstante, é notório que tal modalidade de ensino ainda padece com ações erráticas por parte do Estado. O descaso é nítido e a evasão prossegue como um grande obstáculo a ser vencido, além da falta de uma metodologia de ensino que, de fato, seja atrelada à realidade social vivenciada pelo aluno que busca a EJA, fomentando a descrença da população sobre a eficácia do ensino ofertado (Alves; Morais; Nobre, 2015).

Fica evidente que o projeto de mitigação da desigualdade outrora proposto na criação dessa modalidade de ensino, aos poucos vai sendo deixado de lado, relegando ao aluno, mais uma vez, um espaço de exclusão social, gerando um sentimento de frustração que, muitas vezes, o fazem acreditar que a educação, talvez, não seja um direito ao alcance de todos.

EJA e as exigências do mercado: educação voltada para evolução do cidadão ou para a reposição de mão de obra?

Geralmente, os indivíduos que são atendidos pela EJA procuram essa modalidade de ensino para tentarem se adequar a um mercado de trabalho cada vez mais concorrido e arrasador, para o qual pessoas sem o nível de instrução considerado adequado, são relegadas a uma vida às margens da sociedade (Arroyo, 2017).

Dessa forma, aliada à ideia de que a escola serve apenas para a construção de um indivíduo apto a oferecer mão de obra ao mercado de trabalho, essa lógica mercadológica ganhou força e fomento, não só da população - que compactua e ratifica esse ideal, muitas vezes, sem nem mesmo perceber seus efeitos nefastos - mas também do Governo que, acuado, cede cada vez mais aos ditames pré-concebidos por aqueles que compreendem o mínimo do que há por trás de um processo de ensino-aprendizagem eficaz (Basegio; Medeiros, 2012).

A questão da supervalorização de um currículo básico, em detrimento de um mais amplo, evidencia a influência de ideais empresariais por trás de muitos mecanismos educacionais vigentes. Conhecidos como Corporate Reformers ou Reformadores Empresariais (Freitas, 2012) - termo utilizado para designar a interferência que o setor empresarial privado, juntamente com a mídia e algumas classes políticas exercem sobre a educação - estas intervenções têm se tornado constantes e cada vez mais nítidas na organização educacional brasileira.

A ideia de que a pobreza seria revertida conforme a indústria e a economia se desenvolvessem possibilitou ao empresariado se declarar como o grande redentor da nação e abriu espaço para que uma visão de mundo puramente empresarial entremeasse por caminhos

distintos, infiltrando-se em vários setores, inclusive o educacional, para o qual passou a propor políticas baseadas na lógica capitalista (Oliveira, 2003).

> O papel da educação no sistema capitalista é o de promover o desenvolvimento econômico e, nesse sentido, a educação também se constitui em capital, em meio de produção que visa contribuir para o aumento das taxas de lucros. Assim, nesta perspectiva, o conhecimento está relacionado com o trabalho, mesmo que não seja visto como trabalho. E o conhecimento está diretamente relacionado com a concretização do trabalho (Oliveira; Pires, 2017, p. 143).

A influência do mercado na escola brasileira remonta desde o período da Ditadura Civil Militar (1964-1985), no qual a lógica capitalista já era sentida em muitos aspectos, desde a facilitação da entrada do setor privado na educação, como no funcionamento de escolas públicas nos moldes empresariais (Saviani, 2008).

Todavia, foi no governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2003), que esse ideal se consolidou, sendo notado expressivamente na elaboração do segundo Plano Nacional de Educação - PNE (BRASIL, 2001), o qual apresentava características de submissão aos ditames do empresariado estrangeiro que fazia certas exigências para permanecer investindo no país (Vieira; Ramalho; Vieira, 2017). Dentre estas imposições, pode–se destacar o aumento da educação profissional para fins de fornecimento de mão de obra e o reforço da parceria entre o público e o privado.

Em 2002, o Governo Lula veio com a promessa de desmantelar tudo aquilo que estava sendo feito por FHC, e muitos acreditaram nisso, pois o novo presidente tinha fortes laços com o sindicalismo e a classe trabalhadora. Contudo, não foi o que se viu. (Vieira; Ramalho; Vieira, 2017).

> A política educacional não aponta para a criação e consolidação de um sistema nacional de educação que pudesse ser a base estrutural da escola unitária. [...] a política seguiu perseguindo as políticas focalizadas, as medidas ad hoc, a partir do pressuposto geral de que o dualismo educacional é um imperativo do mercado e que, antes de ser combatido, deve ser ampliado para todos os poros da sociedade, pois concorre para a difusão de disposições ideológicas relacionadas à chamada inclusão social, como a empregabilidade e, cada vez mais o empreendedorismo (popular). O exame dos programas para a juventude das periferias das grandes cidades, para os jovens do campo, para os jovens da baixa classe média permite concluir que a ideia de que os programas educacionais devem estar ajustados ao tipo de "clientela" tornou-se o eixo das intervenções em matéria educativa (Leher, 2010, p. 55).

Nota-se que a política educacional brasileira não investe na criação de um sistema unificado e estruturado de educação, se escondendo na falsa ideia de inclusão social baseada na empregabilidade e no empreendedorismo popular, contribuindo para um modelo de educação dualista promovendo a separação entre uma educação voltada às classes populares e outra às elites. Os programas educacionais são feitos pensando no público como clientes, segmentando a educação a grupos sociais e reforçando uma educação voltada à adaptação do indivíduo ao mercado e não à transformação social.

Freitas (2012), ao tratar da influência dos Reformadores Empresariais na Educação, toma como referência um movimento ocorrido a partir da década de 1980, nos Estados Unidos, no qual o empresariado tomou a frente da educação, passando a articulá-la, conforme seus interesses, na tentativa de salvar o país do caos educacional que se encontrava até então.

Muitos dos conceitos utilizados neste processo, como a distribuição de vouchers e a criação de uma cultura de metas, estão inseridos em algumas políticas públicas educacionais brasileiras.

É nesse sistema de manter uma falsa aparência de preocupação que o empresariado ganha cada vez mais força, ante uma sociedade angustiada e sem perspectivas. Mas sabe-se que a educação é o pilar que rege uma nação, por isso "É necessário romper com a lógica do Capital se quisermos contemplar a criação de uma alternativa educacional significativamente diferente" (Mészáros, 2008, p. 27) e, para que isso ocorra, é necessário que ao se tome consciência do quanto essa lógica está impregnada no modo como o Estado articula suas ações e em como essa articulação repercute no nosso dia a dia e de que maneira se articula em modalidades de ensino como a EJA.

Considerações finais

O presente trabalho teve como objetivo analisar os desafios e as potencialidades da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil, considerando seus aspectos históricos, sociais e políticos. A partir da pesquisa bibliográfica, constatou-se que, embora a EJA represente importante avanço na democratização do ensino e na promoção da cidadania, há barreiras estruturais que comprometem sua efetividade.

Entre os principais entraves, destacam-se a falta de formação específica dos docentes, a escassez de recursos e a ausência de políticas públicas consistentes voltadas à modalidade. Soma-se a isso a influência de uma lógica mercadológica que reduz o papel da EJA a uma ferramenta de qualificação profissional, limitando seu caráter emancipador e transformador.

A educação voltada ao trabalho não é, em si, o problema. O verdadeiro desafio está em desenvolver políticas que ultrapassem esse enfoque, promovendo uma formação libertadora, crítica e transformadora, capaz de impulsionar o desenvolvimento de uma sociedade mais consciente e equitativa.

Assim, reafirma-se que a EJA não deve ser vista como ensino compensatório, mas como uma modalidade essencial para garantir o direito à educação em todas as etapas da vida, sendo um espaço de troca de saberes, valorização da experiência de vida e reconstrução da autoestima de sujeitos historicamente excluídos.

Contudo, ainda se trata de uma política pública fragilizada, que carece de investimentos, planejamento contínuo e comprometimento governamental. É urgente que se criem políticas públicas duradouras que fortaleça a EJA, como a formação adequada de professores, melhores condições estruturais, assegurando sua permanência e diminuindo índices de evasão escolar.

Embora o ideal fosse uma sociedade em que todos tivessem acesso à educação de qualidade desde a infância, a EJA permanece indispensável diante das desigualdades históricas que marcam o país. Investir nessa modalidade é investir na dignidade humana e na construção de um futuro mais justo, igualitário e talvez sem a necessidade da mesma.

Referências

ALVES, Neci Campos; MORAIS, Nilson Gomes de; NOBRE, Rudilene Alves de Farias. Gestão escolar e evasão na EJA: identificando as causas e organizando as ações. 2015. 36 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Educação na Diversidade e Cidadania - EJA) —Universidade de Brasília, **Universidade Aberta do Brasil, Brasília, 2015**. Disponível em: https://bdm.unb.br/handle/10483/20247. Acesso em: 10 de set. 2025.

ALVES, Rejane de Oliveira; MOURA, Maria da Glória Carvalho. Formação de professores da educação de jovens e adultos. **Revista Metáfora Educacional**, n. 12, p. 110-122, 2012. Disponível em: https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3927022.pdf. Acesso em: 8 set. 2025.

ARROYO, Miguel G. **Passageiros da noite:** Do trabalho para a EJA: itinerários pelo direito a uma vida justa. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

BASEGIO, Leandro Jesus; MEDEIROS, Renato da Luz. **Educação de Jovens e Adultos:** problemas e soluções. Curitiba: InterSaberes, 2012. (Série pedagogia contemporânea).

BRASIL. **Lei n° 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, 2001. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm. Acesso em: 15 de jul. 2025.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/Constituicao/Constituicao.htm.
Acesso em: 20 jul. 2025.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF: Casa Civil, 1996. Disponível em: http://www.anpad.org.br/diversos/apa/apa_citacoes_referencias.pdf.
Acesso em: 10 jul. 2025.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB n° 3, de 8 de abril de 2025**. Institui as Diretrizes Operacionais Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos - EJA. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 9 abr. 2025. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/2025/abril/rceb003_25.pdf.
Acesso em: 14 set. 2025.

CASTRO, J. A. de. Evolução e desigualdade na educação brasileira. **Educação & Sociedade**, v. 30, n. 108, p. 673–697, out. 2009. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S0101-73302009000300003.
Acesso em: 12 set. 2025.

DE LIMA DE MELO, C.; JONKO ARAÚJO, J. política educacional da educação de jovens e adultos: gerencialismo e esvaziamento da EJA. **Revista Pedagógica**, [S. l.], v. 25, p. 1–15, 2023. DOI: 10.22196/rp.v25i1.7615 Disponível em: https://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/pedagogica/article/view/7615.
Acesso em: 8 set. 2025.

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

FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Educ. Soc. [online]**. 2012, vol.33, n.119, pp.379-404. ISSN 0101-7330. Disponível em: http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302012000200004 Acesso em: 19 de jul. 2025.

GIL, Natália. Exclusão na escola brasileira: características históricas da escolarização em uma sociedade desigual (1930-1971). **Educação em Foco**, v. 25, n. 46, p. 133–161, 2022. Disponível em: https://revista.uemg.br/educacaoemfoco/article/view/6558
Acesso em: 12 set. 2025.

HADDAD, Sérgio; SIQUEIRA, Filomena. Analfabetismo entre jovens e adultos no Brasil. **Revista Brasileira de Alfabetização**, n. 2, 2015. Disponível em: http://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/81 Acesso em: 09 de jul. 2025.

HEIN, Ana Catarina Angeloni. **Educação de Jovens e Adultos**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2017.

HENDERSON, J. **Higher Education Quarterly**. **SRHE**, 2014. Disponível em: https://onlinelibrary.wiley.com/toc/14682273/2014/68/1
Acesso em: 15 jul. 2025.

LEHER, Roberto. 25 anos de Educação Pública no Brasil: notas para um balanço do período. In: GUIMARÃES, Catia.; BRASIL, Isabel.; MOROSINI, Márcia. Trabalho, Educação e Saúde: 25 anos de formação Politécnica no SUS. **Rio de Janeiro: EPSJV(Fiocruz)**, 2010. Disponível em: https://www.arca.fiocruz.br/handle/icict/26000. Acesso em: 20 de jun. 2025.

LIMA, L. C. A educação como direito num mundo desigual. **Educação & Sociedade**, v. 45, e290145, 2024. Disponível em: https://doi.org/10.1590/ES.290145. Acesso em: 8 set. 2025.

MACHADO, Maria Margarida. Formação de professores para EJA: uma perspectiva de mudança. **Retratos da Escola**, v. 2, n. 2/3, 2012. Disponível em: https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/133.
Acesso em: 14 set. 2025.

MAURÍCIO, Suelen Santos. Reflexões sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. **Revista de Educação Popular**, v. 19, n. 1, p. 182-198, 2020. DOI: 10.14393/REP-2020-52202. Disponível em: https://seer.ufu.br/index.php/reveducpop/article/view/52202.
Acesso em: 8 set. 2025.

MÉSZÁROS, István. A educação para além do capital. **Theomai**, n. 15, p. 107-130, 2008.

NASCIMENTO, Leiliane Anizio do. EJA, o retorno a processos de escolarização: desafios e motivações. 2017. 23 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – **Universidade Estadual da Paraíba**, 2017. Disponível em: http://dspace.bc.uepb.edu.br/jspui/handle/123456789/15232.
Acesso em: 8 set. 2025.

OLIVEIRA, Ramon de. Empresariado industrial e a educação profissional brasileira. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 29, n. 2, p. 249-263, 2003. Disponível em: https://revistas.usp.br/ep/article/view/27910 Acesso em: 27 out. 2025.

OLIVEIRA, Claudimary Moreira Silva; PIRES, Luciene Lima de Assis. A educação na lógica capitalista e a construção do senso crítico matemático. **Revista Sapiência: Sociedade, Saberes e Práticas Educacionais** V.6, N.1, p.140-152, Jan./Jul., 2017. Disponível em: http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:IC5JzWobpygJ:www.revista.ueg.br/index.php/sapiencia/article/view/7301/5064+&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br Acesso em: 10 de jun. 2025.

ROCHA, Hellen Christian de Faria Andrade. A educação de jovens e adultos (EJA) como fator de inclusão social e para o desenvolvimento regional. **Revista Educação e Saber – REdeS**, v. 2, p. 220–227, 2025. Disponível em: https://www.periodicos.unc.br/index.php/redes/article/view/5267.
Acesso em: 12 set. 2025.

SAVIANI, Demerval. O legado educacional do regime militar. **Cadernos Cedes**, v. 28, n. 76, p. 291-312, 2008. Disponível em: http://www.shttpscielo.br/scielo.php?pid=S0101-32622008000300002&script=sci_arttext Acesso em: 20 de jun. 2025.

SIQUEIRA, André B. O retorno de jovens e adultos aos estudos formais após 20, 30, 40 anos. **Revista Poiésis**, v. 2, n. 1, p. 37, 2009. Disponível em: https://doi.org/10.19177/prppge.v2e3200932-43.
Acesso em: 8 set. 2025.

SCORTEGAGNA, Paola Andressa; OLIVEIRA, Rita de Cássia da Silva. Educação de jovens e adultos no brasil: uma análise histórico-crítica. **Revista Eletrônica de Ciências da Educação**, Campo Largo, v. 5, n. 2, nov. 2006. Disponível em: http://www.periodicosibepes.org.br/index.php/reped/article/view/287 Acesso em: 15 de jun. 2025.

SOUZA, Maria Antônia de. **Educação de Jovens e Adultos**. Curitiba: Editora InterSaberes, 2012.

TANURE, A. C. D.; COSTA, G. dos S. Currículo e formação na educação de jovens e adultos: tensões e desafios. **Revista Internacional de Educação de Jovens e Adultos**, v. 3, n. 5, p. 98–115, 2020. Disponível em: https://revistas.uneb.br/rieja/article/view/9428.
Acesso em: 14 set. 2025.

UNICEF. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. 1948. Disponível em: https://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10133.html.
Acesso em: 20 jun. 2025.

VIEIRA, José Jairo; RAMALHO, Carla Chagas; VIEIRA, Andréa Lopes da Costa. A origem do plano nacional de educação e como ele abordou as questões de gênero. **Revista on-line de Política e Gestão Educacional**, p. 64-80, 2017. Disponível em: https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/9746 Acesso em: 20 de jun. 2025.

Enviado em 31/08/2026
Avaliado em 15/10/2026