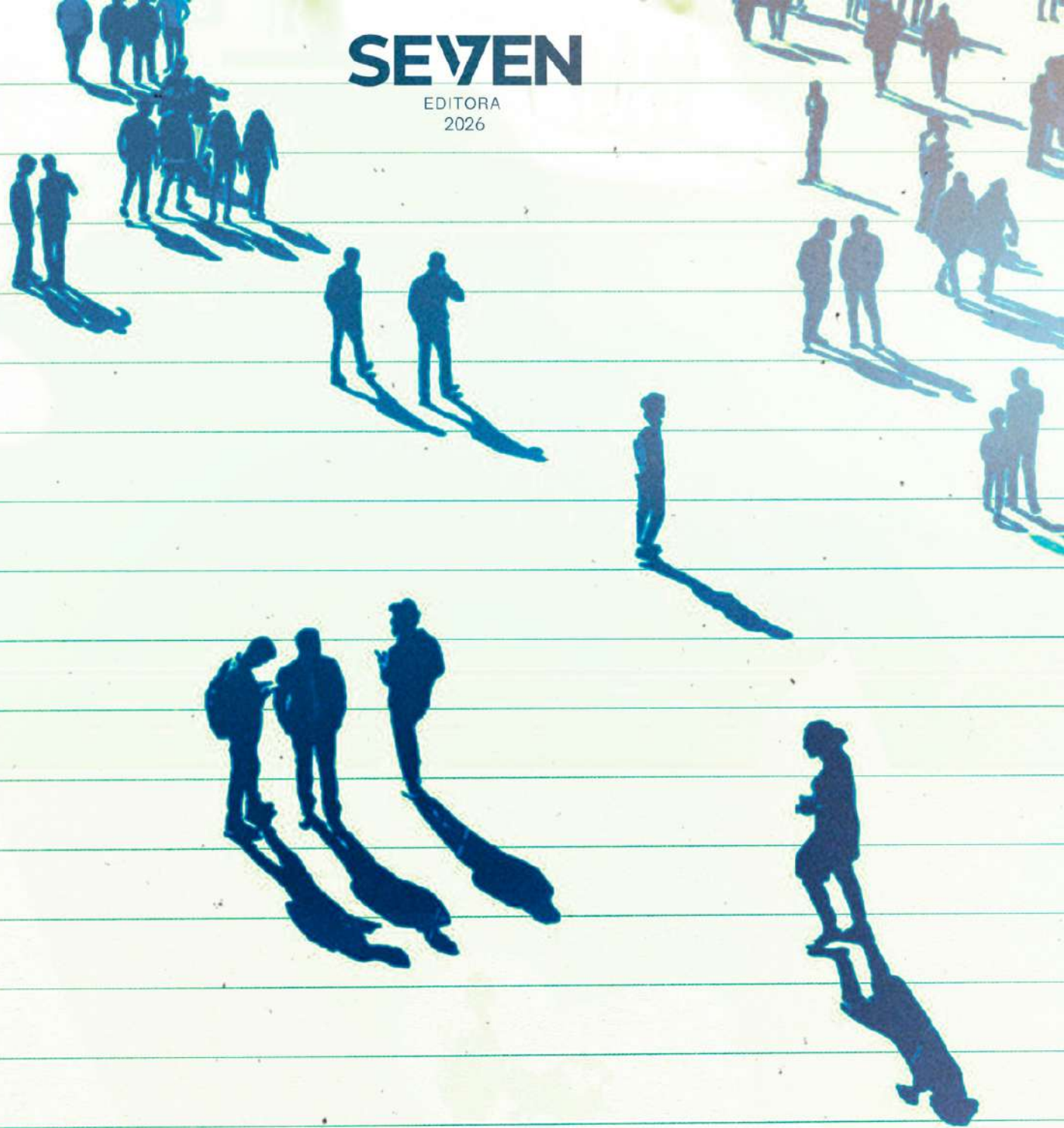


SEVEN

EDITORA
2026



*Transformações
Pedagógicas e Inovação
Educativa*

2ª Edição

Maria Fernanda de Cristo Santos • João Lennon Batista

Edson Santos da Silva Júnior

EDITORIA CHEFE

Prof^o Me. Isabele de Souza Carvalho

EDITOR EXECUTIVO

Nathan Albano Valente

ORGANIZAÇÃO DO LIVRO

Maria Fernanda de Cristo Santos

João Lennon Batista

Edson Santos da Silva Júnior

PRODUÇÃO EDITORIAL

Seven Publicações Ltda

DIAGRAMAÇÃO EDITORIAL

Stephanie Caroline Meyer de Quadros

EDITOR DE TEXTO

João Vitor Putton

EDIÇÃO DE ARTE

Evellyn Thais de Souza

BIBLIOTECÁRIA

Bruna Heller

IMAGENS DE CAPA

AdobeStok

2026 by Seven Editora

Copyright © Seven Editora

Copyright do texto © 2026 Os Autores

Copyright da edição de 2026 © Seven Editora

O conteúdo do texto e seus dados, em sua forma, correção e confiabilidade, são de inteira responsabilidade dos autores e não representam necessariamente a posição oficial da Seven Publicações Ltda. O download da obra e seu compartilhamento são permitidos desde que sejam atribuídos os devidos créditos aos autores, sem a possibilidade de alterá-la ou utilizá-la para fins comerciais.

Todos os manuscritos foram previamente submetidos à avaliação por pares às cegas, realizada por membros do Conselho Editorial desta Editora, e foram aprovados para publicação com base em critérios de neutralidade e imparcialidade acadêmica.

A Seven Publicações Ltda compromete-se a assegurar a integridade editorial em todas as etapas do processo de publicação, evitando plágio e dados ou resultados fraudulentos, bem como prevenindo que interesses financeiros comprometam os padrões éticos da publicação. Situações suspeitas de má conduta científica serão investigadas com o mais alto rigor acadêmico e ético.



Os conteúdos deste livro foram submetidos pelos autores para publicação em acesso aberto, sob os termos e condições da Licença Creative Commons Atribuição Internacional 4.0.

CONSELHO EDITORIAL

EDITORA CHEFE

Prof. Me. Isabele de Souza Carvalho

CONSELHO EDITORIAL

Adriana Barni Truccolo - Universidade Estadual do Rio Grande do Sul
Adriana Barretta Almeida - Universidade Federal do Paraná
Alessandre Gomes de Lima - Faculdade de Medicina da Universidade do Porto
Anderson Nunes da Silva - Universidade Federal do Norte do Tocantins
Antonio da Costa Cardoso Neto - Universidade de Flores, Buenos Aires
Antônio Alves de Fontes-Júnior - Universidade Cruzeiro do Sul
Ariane Fernandes da Conceição - Universidade Federal do Triângulo Mineiro
Arnaldo Oliveira Souza Júnior - Universidade Federal do Piauí, CEAD
Caio Vinicius Efigenio Formiga - Pontifícia Universidade Católica de Goiás
Charles Henrique Andrade de Oliveira - Universidade de Pernambuco
Egas José Armando - Universidade Eduardo Mondlane, Moçambique
Inaldo Kley do Nascimento Moraes - Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
Irlane Maia de Oliveira - Universidade Federal de Mato Grosso
Janyel Trevisol - Universidade Federal de Santa Maria
Jorge Fernando Silva de Menezes - Universidade de Aveiro
Jorge Luís Pereira Cavalcante - Fundação Universitária Iberoamericana
Kleber Farinazo Borges - Universidade de Brasília
Luiz Gonzaga Lapa Junior - Universidade de Brasília
Mara Lucia da Silva Ribeiro - Universidade Federal de São Paulo
Marcelo Silva de Carvalho - Universidade Federal de Alfenas
Marcos Garcia Costa Moraes - Universidade Estadual da Paraíba
Maria Gorete Valus - Universidade Estadual de Campinas
Mônica Maria de Almeida Brainer - Instituto Federal de Goiás, Campus Ceres
Moacir Silva de Castro - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
Paulo Roberto Duailibe Monteiro - Universidade Federal Fluminense
Pedro Henrique Ferreira Marçal - Universidade Vale do Rio Doce
Rafael Braga Esteves - Universidade de São Paulo
Telma Regina Stroparo - Universidade Estadual de Ponta Grossa
Valéria Raquel Alcantara Barbosa - Fundação Oswaldo Cruz
Wanderson Santos de Farias - Universidade do Desenvolvimento Sustentável
Yuni Saputri M.A - Universidade Nalanda, Índia

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

S237t Santos, Maria Fernanda de Cristo.

Transformações Pedagógicas e Inovação
Educativa [recurso eletrônico] - 2º Edição / Maria
Fernanda de Cristo Santos, João Lennon Batista, Edson
Santos da Silva Júnior. – 2. ed. – São José dos Pinhais,
PR: Editora Seven, 2026.

Dados eletrônicos (1 PDF).

ISBN 978-65-6109-316-3

1. Transformações pedagógicas. 2. Inovação.
I. Batista, João Lennon. II. Silva Júnior, Edson Santos da.
III. Título.

CDU 37

Bruna Heller - Bibliotecária - CRB10/2348

Índices para catálogo sistemático:

1 Educação 37

DOI: 10.56238/sevened2026.018-

Seven Publicações Ltda
CNPJ: 43.789.355/0001-14
editora@sevenevents.com.br
São José dos Pinhais/PR

DECLARAÇÃO DO AUTOR

O autor desta obra DECLARA, para os devidos fins, que:

Não possui qualquer interesse comercial que gere conflito de interesse em relação ao conteúdo publicado;

Declara ter participado ativamente da construção dos respectivos manuscritos, preferencialmente sob as seguintes condições: “a) Concepção do estudo e/ou aquisição de dados e/ou análise e interpretação dos dados; b) Elaboração do artigo ou revisão para tornar o material intelectualmente relevante; c) Aprovação final do manuscrito para submissão”;

Certifica que o texto publicado está completamente livre de dados e/ou resultados fraudulentos e de defeitos de autoria;

Confirma a correta citação e referência de todos os dados e interpretações provenientes de outras pesquisas;

Reconhece ter informado todas as fontes de financiamento recebidas para a realização da pesquisa;

Autoriza a edição da obra, incluindo registros catalográficos, ISBN, DOI e outros indexadores, projeto visual e criação da capa, bem como diagramação interna, além de sua liberação e divulgação de acordo com os critérios da Seven Eventos Acadêmicos e da Editora.

DECLARAÇÃO DO EDITOR

A Seven Publications DECLARA, para efeitos de direitos, deveres e quaisquer implicações metodológicas ou legais, que:

Esta publicação constitui apenas uma cessão temporária de direitos autorais, configurando direito de publicação e reprodução dos materiais. A Editora não é corresponsável pela criação dos manuscritos publicados, nos termos estabelecidos na Lei de Direitos Autorais (Lei 9.610/98), no artigo 184 do Código Penal e no artigo 927 do Código Civil; o(s) autor(es) é(são) o(s) único(s) responsável(is) pela verificação desses direitos autorais e demais questões, isentando a Editora de quaisquer danos civis, administrativos e criminais que possam surgir.

Autoriza a DIVULGAÇÃO DA OBRA pelo(s) autor(es) em palestras, cursos, eventos, apresentações, mídias e televisão, desde que haja o devido reconhecimento da autoria e da edição, sem qualquer finalidade comercial, com a apresentação dos devidos CRÉDITOS à SEVEN PUBLICATIONS, sendo o(s) autor(es) e o(s) divulgador(es) responsáveis pela omissão/exclusão dessas informações;

Todos os eBooks são de acesso aberto, portanto não devem ser comercializados em sites próprios, sites parceiros, plataformas de e-commerce ou qualquer outro meio virtual ou físico. Dessa forma, ficam isentos de transferências de direitos autorais aos autores, uma vez que o formato não gera direitos além das finalidades didáticas e publicitárias da obra, podendo ser consultada a qualquer momento.

Todos os membros do conselho editorial são doutores e vinculados a instituições públicas de ensino superior, conforme recomendado pela CAPES para obtenção do Qualis livro;

A Seven Eventos Acadêmicos não atribui, vende ou autoriza o uso dos nomes e e-mails dos autores, bem como quaisquer outros dados, para finalidade diversa da divulgação desta obra, seguindo o Marco Civil da Internet, a Lei Geral de Proteção de Dados e a Constituição da República Federativa.

AUTORES

Adriana Laiane Schneider
Alessandra de Fátima Delfino
Amélia Maria Araújo Mesquita
Ana Ester Pontes de Oliveira
Camila Aparecida Miranda de Jesus
Carla Cristiane Costa
Clarice Lyra Poltronieri
Cleide Martins Pedro
Creuza Rosa Ribeiro
Denizart Fortuna
Diego Santiago Damasceno
Elisabete Vieira Costa
Elizabete Siqueira de Macêdo Aguiar
Elkslene Ramos Martins
Emilio Parra Sanches Junior
Erika Camilo Rodrigues
Fabiana Fagundes
Fabiana Ferreira da Silva
Fabrício Ferrarini
Felipe Cesar Alves
Felipe Gonzalez Cardoso da Costa
Francelina Fontenelle de Moraes
Francisca Aline Freires Gadelha
Frei Paulo Cantanheide
Gabriela Giusmin Dejavitte
George Marques Fernandes
Janaina Boniatti Bolson
Jéssica Aparecida de Oliveira dos Santos
Jhiones de Arruda Mazeto
Jocélia Araújo Costa
Joel Guerreiro Nascimento
Joice Bruna Santos Faria
Jonatã Pereira de Abreu
Jozivane Ferreira Silva Rodrigues
Juliana Fernanda de Moraes Spilla
Juliana Ruiz Duran Alteia
Láudia Silva de Oliveira Góes
Lorrayni Cristina Arruda de Lima
Luciana Araujo dos Santos
Marcelo Damião Amoras Nascimento
Marcelo Martins Holtz
Márcio José Nucci
Maria Inês Seredônio de Oliveira
Mariana Ap. Marques Chagas
Máyra Patrícia Camargo Quintino
Micilandia Pereira de Sousa

Milena Busnello Becker
Moacir Correa do Monte
Onete Raulino da Costa
Pâmera Karina Julião
Pedro Alves Costa Neto
Rafael dos Santos Nardotto
Renata Galvani Garcia Martines
Renê de Aquino Rodrigues
Ricardo Luiz Alves
Rickardo Léo Ramos Gomes
Rosana Cristina Rossler Sanchez
Rosanilda Meira Chaves
Roseli de Oliveira
Rosiane Pereira da Silva
Ruan Jesus Santos Marinho
Silmar de Matos dos Santos
Tatiane Pinheiro Soares da Silva
Viviane Luzia Bruceze Gomes

ORGANIZADORES DO LIVRO

Maria Fernanda de Cristo Santos

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/8390474330872884>

João Lennon Batista

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/0009-0001-1640-2974>

Edson Santos da Silva Júnior

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2655442675550318>

APRESENTAÇÃO

Educação é um campo do conhecimento no qual diferentes disciplinas se entrelaçam para formar um todo maior. **Transformações Pedagógicas e Inovação Educacional - 2 ed** é uma obra que amplia essa interconexão, 27 artigos sobre diversos temas, escritos por especialistas de diferentes áreas do conhecimento.

Desenvolvido pela **Seven Publications**, este livro apresenta uma visão abrangente dos desafios, descobertas e avanços em áreas como aulas de sociologia, inteligência artificial, formação profissional e muito mais.

SUMÁRIO

ATIVIDADES PRÁTICAS E DINÂMICAS NAS AULAS DE SOCIOLOGIA: CAMINHOS PARA UMA APRENDIZAGEM CRÍTICA E SIGNIFICATIVA

Jhiones de Arruda Mazeto, Francelina Fontenelle de Moraes, Camila Aparecida Miranda de Jesus, Jozivane Ferreira Silva Rodrigues, Elkslene Ramos Martins, Renata Galvani Garcia Martines, Creuza Rosa Ribeiro, Lorryni Cristina Arruda de Lima, Rosanilda Meira Chaves

 <https://doi.org/10.56238/sevened2026.018-001>

11-16

A APLICABILIDADE DA INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL (IA) EM ÂMBITO DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA (EAD)

Marcelo Martins Holtz

 <https://doi.org/10.56238/sevened2026.018-002>

17-23

CONTRIBUIÇÕES DO SERVIÇO SOCIAL PARA A PROMOÇÃO DA CIDADANIA NO ÂMBITO EDUCACIONAL

Silmar de Matos dos Santos

 <https://doi.org/10.56238/sevened2026.018-003>

24-42

FORMAÇÃO PROFISSIONAL E DOCÊNCIA: OS DESAFIOS DE UMA EDUCAÇÃO TRANSFRONTEIRIÇA

Clarice Lyra Poltronieri, Moacir Correa do Monte

 <https://doi.org/10.56238/sevened2026.018-004>

43-55

PROJETO MALETA VIAJANTE: LEITURA, INTERAÇÃO E APRENDIZAGEM EM FAMÍLIA

Jhiones de Arruda Mazeto, Francelina Fontenelle de Moraes, Camila Aparecida Miranda de Jesus, Jozivane Ferreira Silva Rodrigues, Elkslene Ramos Martins, Renata Galvani Garcia Martines, Creuza Rosa Ribeiro, Lorryni Cristina Arruda de Lima, Rosanilda Meira Chaves

 <https://doi.org/10.56238/sevened2026.018-005>

56-62

CULTURA MAKER E STEAM NA EDUCAÇÃO BÁSICA: ABORDAGENS INOVADORAS PARA A APRENDIZAGEM ATIVA

Onete Raulino da Costa, Ana Ester Pontes de Oliveira, Diego Santiago Damasceno, Elizabete Siqueira de Macêdo Aguiar, Emilio Parra Sanches Junior, Felipe Gonzalez Cardoso da Costa, Francisca Aline Freires Gadelha, George Marques Fernandes, Jocélia Araújo Costa, Renê de Aquino Rodrigues, Rickardo Léo Ramos Gomes, Tatiane Pinheiro Soares da Silva

 <https://doi.org/10.56238/sevened2026.018-006>

63-77

EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA NO BRASIL: TRAJETÓRIA HISTÓRICA, POLÍTICAS PÚBLICAS E PERSPECTIVAS PARA O DESENVOLVIMENTO REGIONAL

Láudia Silva de Oliveira Góes

 <https://doi.org/10.56238/sevened2026.018-007>

78-103

MÚSICA COMO FERRAMENTA DE REGULAÇÃO PARA PESSOAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

Alessandra de Fátima Delfino, Fabiana Fagundes, Joice Bruna Santos Faria, Juliana Fernanda de Moraes Spilla, Mariana Ap. Marques Chagas, Máyla Patrícia Camargo Quintino, Pâmara Karina Julião, Roseli de Oliveira

 <https://doi.org/10.56238/sevened2026.018-008>

.....104-108

DIFICULDADES DO ESPECIALISTA NO ATENDIMENTO A CRIANÇAS COM TRANSTORNO EXPLOSIVO INTERMITENTE: CAUSAS E CONSEQUÊNCIAS

Erika Camilo Rodrigues, Fabiana Fagundes, Fabiana Ferreira da Silva, Juliana Fernanda de Moraes Spilla, Jéssica Aparecida de Oliveira dos Santos, Máyla Patrícia Camargo Quintino, Rosana Cristina Rossler Sanchez, Viviane Luzia Bruceze Gomes

 <https://doi.org/10.56238/sevened2026.018-009>

.....109-115

PERSPECTIVAS DA PEDAGOGIA SOCIAL NO BRASIL: EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E TRANSFORMAÇÃO SOCIAL

Jhiones de Arruda Mazeto, Francelina Fontenelle de Moraes, Camila Aparecida Miranda de Jesus, Jozivane Ferreira Silva Rodrigues, Elkslene Ramos Martins, Renata Galvani Garcia Martines, Creuza Rosa Ribeiro, Lorryni Cristina Arruda de Lima, Rosanilda Meira Chaves

 <https://doi.org/10.56238/sevened2026.018-010>

.....116-121

COMPREENSÃO E INTERPRETAÇÃO DE TEXTOS

Rosiane Pereira da Silva

 <https://doi.org/10.56238/sevened2026.018-011>

.....122-126

HISTÓRICO DE ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS EM COMPARAÇÃO AO ENSINO DE PRIMEIRA LÍNGUA

Rosiane Pereira da Silva

 <https://doi.org/10.56238/sevened2026.018-012>

.....127-142

EXEMPLOS DE PLANOS DE AULAS NO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA NO ENSINO FUNDAMENTAL II

Rosiane Pereira da Silva

 <https://doi.org/10.56238/sevened2026.018-013>

.....143-167

EXEMPLOS DE PLANOS DE AULAS NO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA NO ENSINO MÉDIO

Rosiane Pereira da Silva

 <https://doi.org/10.56238/sevened2026.018-014>

.....168-202

PLANOS DE AULA DE COMPREENSÃO E INTERPRETAÇÃO DE TEXTOS

Rosiane Pereira da Silva

 <https://doi.org/10.56238/sevened2026.018-015>

.....203-244

CURRÍCULO E EDUCAÇÃO ESPECIAL: UMA REVISÃO DE LITERATURA

Luciana Araujo dos Santos, Amélia Maria Araújo Mesquita

 <https://doi.org/10.56238/sevened2026.018-016>

.....245-258

OS IMPACTOS DA PANDEMIA DE COVID-19 NO DESENVOLVIMENTO DE CRIANÇAS DE 0 A 3 ANOS NA PERSPECTIVA DA BNCC

Cleide Martins Pedro, Maria Inês Seredônio de Oliveira

 <https://doi.org/10.56238/sevened2026.018-017>

.....259-267

DIAGNÓSTICO E PROPOSTA DE IMPLEMENTAÇÃO DE PRÁTICAS AMBIENTAIS E SOCIAIS NOS LABORATÓRIOS DE ENSINO DE QUÍMICA E BIOLOGIA DO IFFAR CAMPUS SANTA ROSA

Adriana Laiane Schneider, Gabriela Giusmin Dejavitte, Milena Busnello Becker, Carla Cristiane Costa, Fabrício Ferrarini

 <https://doi.org/10.56238/sevened2026.018-018>

.....268-285

POR UMA PEDAGOGIA ANTIRRACISTA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Frei Paulo Cantanheide

 <https://doi.org/10.56238/sevened2026.018-019>

.....286-301

POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS, POSSIBILIDADES E DESAFIOS NA EXPLORAÇÃO DO PETRÓLEO NA COSTA DO AMAPÁ: EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA, EMPREGABILIDADE E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO

Láudia Silva de Oliveira Góes

 <https://doi.org/10.56238/sevened2026.018-020>

.....302-310

PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA E EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA: ATUALIDADE, DESAFIOS E POSSIBILIDADES

Ricardo Luiz Alves, Jonatã Pereira de Abreu, Micilandia Pereira de Sousa, Marcelo Damiano Amoras Nascimento, Ruan Jesus Santos Marinho, Rafael dos Santos Nardotto, Joel Guerreiro Nascimento

 <https://doi.org/10.56238/sevened2026.018-021>

.....311-325

A LINGUAGEM ESCOLAR COMO INSTRUMENTO DE PODER SIMBÓLICO: ESCOLA, LEGITIMIDADE LINGÜÍSTICA E REPRODUÇÃO DA DESIGUALDADE

Pedro Alves Costa Neto

 <https://doi.org/10.56238/sevened2026.018-022>

.....326-342

CLIMATOLOGIA GEOGRÁFICA: ALGUNS APONTAMENTOS SOBRE OS DESAFIOS DO SEU ENSINO NAS ESCOLAS

Denizart Fortuna

 <https://doi.org/10.56238/sevened2026.018-023>

.....343-353

VIOLÊNCIA ESCOLAR: PROBLEMATIZAÇÃO E DISCUSSÃO NUM CURSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES – PARFOR

Janaina Boniatti Bolson

 <https://doi.org/10.56238/sevened2026.018-024>

.....354-362

A DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA DAS LINGUAGENS PLÁSTICAS NA CRECHE

Cleide Martins Pedro

 <https://doi.org/10.56238/sevened2026.018-025>

.....363-370

O COMPROMISSO NACIONAL CRIANÇA ALFABETIZADA COMO ESTRATÉGIA PARA A GARANTIA DA ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL

Jhiones de Arruda Mazeto, Francelina Fontenelle de Moraes, Camila Aparecida Miranda de Jesus, Jozivane Ferreira Silva Rodrigues, Elkslene Ramos Martins, Renata Galvani Garcia Martines, Creuza Rosa Ribeiro, Lorryni Cristina Arruda de Lima, Rosanilda Meira Chaves

 <https://doi.org/10.56238/sevened2026.018-026>

.....371-376

CIRCUITOS MOTORES NA EDUCAÇÃO INFANTIL COMO DISPOSITIVOS DE INCLUSÃO PARA CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA: UMA ANÁLISE CRÍTICA

Márcio José Nucci, Alessandra de Fátima Delfino, Juliana Ruiz Duran Alteia, Joice Bruna Santos Farias, Fabiana Ferreira da Silva, Elisabete Vieira Costa, Pâmera Karina Julião, Felipe Cesar Alves

 <https://doi.org/10.56238/sevened2026.018-027>

.....377-382

**ATIVIDADES PRÁTICAS E DINÂMICAS NAS AULAS DE SOCIOLOGIA:
CAMINHOS PARA UMA APRENDIZAGEM CRÍTICA E SIGNIFICATIVA**

**PRACTICAL AND DYNAMIC ACTIVITIES IN SOCIOLOGY CLASSES:
PATHWAYS TO CRITICAL AND MEANINGFUL LEARNING**

**ACTIVIDADES PRÁCTICAS Y DINÁMICAS EN LAS CLASES DE
SOCIOLOGÍA: VÍAS HACIA UN APRENDIZAJE CRÍTICO Y SIGNIFICATIVO**



10.56238/sevened2026.018-001

Jhiones de Arruda Mazeto

Graduado em Pedagogia e Artes Visuais e Especialista em Psicopedagogia
Instituição: Escola Municipal de Educação Básica Gisélío da Nóbrega
E-mail: jhiones.professor@gmail.com

Francelina Fontenelle de Moraes

Especialista em Metodologia da Língua Portuguesa
Instituição: Escola Municipal de Educação Básica Gisélío da Nóbrega
E-mail: francelina.fontenelle@edu.rondonopolis.mt.gov.br

Camila Aparecida Miranda de Jesus

Especialista em Neuropsicopedagogia
Instituição: Escola Municipal de Educação Básica Gisélío da Nóbrega
E-mail: camila.miranda@edu.rondonopolis.mt.gov.br

Jozivane Ferreira Silva Rodrigues

Especialista em Alfabetização e Letramento
Instituição: Escola Municipal de Educação Básica Gisélío da Nóbrega
E-mail: jozivane.rodrigues@edu.rondonopolis.mt.gov.br

Elkslene Ramos Martins

Especialista em Libras
Instituição: Escola Municipal de Educação Básica Gisélío da Nóbrega
E-mail: elkslene.ramos@edu.rondonopolis.mt.gov.br

Renata Galvani Garcia Martines

Especialista em Educação Infantil e Alfabetização
Instituição: Escola Municipal de Educação Básica Gisélío da Nóbrega
E-mail: renatag.garcia38@hotmail.com

Creuza Rosa Ribeiro

Especialização Educação em Unidades Prisionais
Instituição: Secretaria de Segurança Pública - SESP/MT
E-mail: creuzaribeiro@sejudh.mt.gov.br

Lorrayni Cristina Arruda de Lima

Especialista em Psicopedagogia e Neurociência

Instituição: Escola Municipal de Educação de Educação Básica Gleba Dom Bosco

E-mail: lorrynilima24@gmail.com

Rosanilda Meira Chaves

Especialista em Planejamento Educacional

Instituição: Escola Municipal de Educação de Educação Básica Nossa Senhora Aparecida

E-mail: rosanildameira2018@gmail.com

RESUMO

O artigo analisa a relevância das atividades práticas e dinâmicas no ensino de Sociologia na Educação Básica, destacando seu papel na superação de metodologias tradicionais excessivamente teóricas e pouco atrativas. Parte-se da compreensão de que o ensino dessa disciplina deve possibilitar aos estudantes a leitura crítica da realidade social, envolvendo aspectos culturais, políticos, econômicos e sociais. Nesse contexto, o uso de metodologias ativas, como debates, dinâmicas de grupo, estudos de caso, simulações e projetos interdisciplinares, contribui para tornar o processo de ensino-aprendizagem mais significativo, participativo e conectado ao cotidiano dos alunos. O estudo, de abordagem qualitativa e bibliográfica, evidencia que essas práticas favorecem a construção coletiva do conhecimento, estimulam o protagonismo estudantil e fortalecem habilidades como argumentação, comunicação e reflexão crítica. Ao articular teoria e prática, os alunos conseguem compreender conceitos sociológicos de forma mais concreta, desenvolvendo maior consciência social e política. Além disso, destaca-se a importância do planejamento intencional do professor, que atua como mediador na organização de experiências de aprendizagem que promovam o engajamento e a participação ativa dos estudantes. Por fim, conclui-se que as atividades práticas e dinâmicas são fundamentais para a promoção de uma aprendizagem significativa, contribuindo para a formação de sujeitos críticos, conscientes e capazes de atuar na transformação da realidade social. Dessa forma, seu uso no ensino de Sociologia se mostra essencial para uma educação democrática, contextualizada e voltada para a cidadania.

Palavras-chave: Ensino de Sociologia. Metodologias Ativas. Pensamento Crítico.

ABSTRACT

This article analyzes the relevance of practical and dynamic activities in the teaching of Sociology in Basic Education, highlighting their role in overcoming excessively theoretical and unattractive traditional methodologies. It starts from the understanding that the teaching of this discipline should enable students to critically read social reality, involving cultural, political, economic, and social aspects. In this context, the use of active methodologies, such as debates, group dynamics, case studies, simulations, and interdisciplinary projects, contributes to making the teaching-learning process more meaningful, participatory, and connected to the students' daily lives. The study, with a qualitative and bibliographic approach, shows that these practices favor the collective construction of knowledge, stimulate student protagonism, and strengthen skills such as argumentation, communication, and critical reflection. By articulating theory and practice, students are able to understand sociological concepts in a more concrete way, developing greater social and political awareness. In addition, the importance of the teacher's intentional planning is highlighted, as they act as a mediator in organizing learning experiences that promote student engagement and active participation. In conclusion, practical

and dynamic activities are fundamental for promoting meaningful learning, contributing to the formation of critical, conscious individuals capable of acting in the transformation of social reality. Therefore, their use in the teaching of Sociology proves essential for a democratic, contextualized education focused on citizenship.

Keywords: Sociology Teaching. Active Methodologies. Critical Thinking.

RESUMEN

Este artículo analiza la relevancia de las actividades prácticas y dinámicas en la enseñanza de la Sociología en la Educación Básica, destacando su papel para superar las metodologías tradicionales, excesivamente teóricas y poco atractivas. Parte de la premisa de que la enseñanza de esta disciplina debe capacitar a los estudiantes para interpretar críticamente la realidad social, abarcando aspectos culturales, políticos, económicos y sociales. En este contexto, el uso de metodologías activas, como debates, dinámicas de grupo, estudios de caso, simulaciones y proyectos interdisciplinarios, contribuye a que el proceso de enseñanza-aprendizaje sea más significativo, participativo y conectado con la vida cotidiana de los estudiantes. El estudio, con un enfoque cualitativo y bibliográfico, demuestra que estas prácticas favorecen la construcción colectiva del conocimiento, estimulan el protagonismo estudiantil y fortalecen habilidades como la argumentación, la comunicación y la reflexión crítica. Al articular teoría y práctica, los estudiantes logran comprender los conceptos sociológicos de manera más concreta, desarrollando una mayor conciencia social y política. Además, se resalta la importancia de la planificación intencional del docente, ya que actúa como mediador en la organización de experiencias de aprendizaje que promueven la participación activa y el compromiso estudiantil. En conclusión, las actividades prácticas y dinámicas son fundamentales para promover un aprendizaje significativo, contribuyendo a la formación de individuos críticos y conscientes, capaces de transformar la realidad social. Por lo tanto, su uso en la enseñanza de la Sociología resulta esencial para una educación democrática y contextualizada, centrada en la ciudadanía.

Palabras clave: Enseñanza de la Sociología. Metodologías Activas. Pensamiento Crítico.

1 INTRODUÇÃO

A Sociologia, enquanto componente curricular da Educação Básica, tem como finalidade promover a compreensão crítica da realidade social, possibilitando aos estudantes refletirem sobre as relações sociais, culturais, políticas e econômicas que estruturam a sociedade. No entanto, o ensino de Sociologia ainda enfrenta desafios, especialmente quando pautado em metodologias excessivamente teóricas e abstratas, que podem dificultar o interesse e a compreensão dos alunos.

Diante desse cenário, as atividades práticas e dinâmicas surgem como estratégias pedagógicas fundamentais para tornar o ensino de Sociologia mais atrativo, contextualizado e significativo. Essas atividades permitem que os estudantes relacionem os conceitos sociológicos com o cotidiano, favorecendo a construção do conhecimento a partir da vivência, da reflexão e da interação social.

A escolha do tema decorre da prática docente e da observação de que os alunos demonstram maior engajamento e participação quando são envolvidos em debates, dinâmicas de grupo, estudos de caso, simulações e projetos interdisciplinares. Assim, este trabalho busca responder à seguinte questão: qual a importância das atividades práticas e dinâmicas no processo de ensino-aprendizagem da Sociologia?

Por meio de uma abordagem qualitativa e bibliográfica, o presente estudo tem como objetivo analisar as contribuições das atividades práticas e dinâmicas nas aulas de Sociologia, destacando seu potencial para o desenvolvimento do pensamento crítico, da consciência social e da aprendizagem significativa.

2 DESENVOLVIMENTO

As atividades práticas e dinâmicas nas aulas de Sociologia configuram-se como metodologias ativas que favorecem a participação dos estudantes e a construção coletiva do conhecimento. Ao propor situações de debate, análise de problemas sociais e vivências do cotidiano, o professor possibilita que o aluno compreenda os conceitos sociológicos de forma concreta. Nesse sentido, Durkheim (2007) afirma que "os fatos sociais devem ser tratados como coisas, observados e analisados a partir da realidade social" (p. 45), o que reforça a importância de práticas que dialoguem com o contexto vivido pelos alunos.

Ao relacionar teoria e prática, as atividades dinâmicas permitem que os estudantes compreendam conceitos como cultura, identidade, desigualdade social, poder e cidadania. Essas estratégias favorecem a reflexão crítica e a análise da sociedade contemporânea. Segundo Bourdieu (1998), "a compreensão da realidade social exige a análise das relações e estruturas que a constituem" (p. 32), sendo as atividades práticas mediadoras desse processo.

As dinâmicas de grupo, debates orientados e estudos de caso contribuem para o desenvolvimento de habilidades argumentativas, comunicativas e reflexivas. Ao expressar opiniões e

confrontar diferentes pontos de vista, os alunos ampliam sua capacidade de análise social. Freire (1996) destaca que "o diálogo é uma exigência existencial e um ato de criação" (p. 79), evidenciando o papel das metodologias participativas no processo educativo.

Além disso, as atividades práticas possibilitam o desenvolvimento da consciência social e política dos estudantes. Ao analisar problemas sociais como preconceito, exclusão, desigualdade e violência, os alunos passam a compreender seu papel enquanto sujeitos sociais. A Base Nacional Comum Curricular ressalta que o ensino de Sociologia deve promover a formação cidadã, assegurando que "os estudantes desenvolvam pensamento crítico e consciência social" (BRASIL, 2018, p. 561).

Outro aspecto relevante refere-se ao caráter interdisciplinar das atividades práticas em Sociologia. Projetos, pesquisas de campo e análises de mídia permitem a articulação com outras áreas do conhecimento, ampliando a compreensão da realidade social. Nesse sentido, Giddens (2005) aponta que "a Sociologia oferece instrumentos para compreender as transformações sociais do mundo contemporâneo" (p. 18), o que pode ser potencializado por práticas pedagógicas contextualizadas.

Para que as atividades práticas e dinâmicas sejam eficazes, é fundamental que o professor realize um planejamento intencional, definindo objetivos claros e estratégias adequadas à faixa etária dos estudantes. O docente atua como mediador do conhecimento, organizando situações de aprendizagem que favoreçam a participação ativa. Conforme Freire (1996), "ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua construção" (p. 47).

Dessa forma, as atividades práticas e dinâmicas nas aulas de Sociologia tornam-se instrumentos essenciais para promover uma aprendizagem significativa, crítica e socialmente comprometida.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As atividades práticas e dinâmicas desempenham papel fundamental no ensino de Sociologia, pois possibilitam a aproximação entre os conteúdos teóricos e a realidade social dos estudantes. Ao favorecer a participação ativa, o diálogo e a reflexão crítica, essas práticas contribuem para a construção de uma aprendizagem mais significativa e contextualizada.

A partir da pesquisa bibliográfica realizada, foi possível compreender que as metodologias ativas fortalecem o desenvolvimento do pensamento crítico, da consciência social e da formação cidadã dos alunos. Quando bem planejadas, as atividades práticas ampliam o interesse pela disciplina e promovem maior compreensão dos fenômenos sociais.

Portanto, investir em atividades práticas e dinâmicas nas aulas de Sociologia é essencial para a construção de uma educação crítica, democrática e comprometida com a transformação social, garantindo aos estudantes uma formação reflexiva e cidadã.

REFERÊNCIAS

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.

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

DURKHEIM, Émile. **As regras do método sociológico**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

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

GIDDENS, Anthony. **Sociologia**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

A APLICABILIDADE DA INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL (IA) EM ÂMBITO DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA (EAD)

THE APPLICABILITY OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE (AI) IN DISTANCE EDUCATION (DE)

LA APLICABILIDAD DE LA INTELIGENCIA ARTIFICIAL (IA) EN LA EDUCACIÓN A DISTANCIA (ED)



10.56238/sevened2026.018-002

Marcelo Martins Holtz

Mestre em Tecnologias Emergentes em Educação

E-mail: mmhitapeva@terra.com.br

RESUMO

Com a demanda tecnológica atual, verifica-se a imprescindibilidade da utilização de recursos disponíveis em todas as áreas, sendo a aplicabilidade em âmbito pedagógico o foco deste presente trabalho. Isto posto, a “Inteligência Artificial” (IA) mostra-se como uma importante ferramenta que viabiliza a geração de dispositivos, maquinários e instrumentos inteligentes, capazes de otimizar a dinâmica pedagógica de maneira significativa, com foco na Educação a Distância (EaD), consistindo no processo de aprendizagem mediado por tecnologias da informação e comunicação. O presente estudo possui como objetivo principal a compreensão dos conceitos de Inteligência Artificial (IA) e Educação a Distância (EaD), e que de maneira conjunta, tornam-se fortes aliadas neste contexto educacional atual. Para o desenvolvimento do trabalho foram realizadas pesquisas bibliográficas de caráter qualitativo em materiais acadêmicos, onde pode ser analisado como principal vantagem a flexibilização da entrega de conhecimento personalizado ao aluno. Por outro lado, em análise das desvantagens que possam versar a temática, é possível constatar o risco do viés algorítmico de IA, que ocorre quando um sistema de IA produz resultados tendenciosos e discriminatórios. Ainda neste norte, verifica-se como um desafio a realidade enfrentada no que se refere aos baixos investimentos neste arranjo tecnológico, os quais englobam as tecnologias de IA e EaD, podendo acarretar resultados falhos e atrapalhar o êxito pretendido. Neste sentido, conclui-se que robustecendo os recursos financeiros aplicados à área, a aplicabilidade das supracitadas tecnologias poderá significar palpáveis resultados no que se refere a otimização da prestação pedagógica.

Palavras-chave: Inteligência Artificial (IA). Educação a Distância (EaD). Tecnologia.

ABSTRACT

With the current technological demand, it is essential to use available resources in all areas, with applicability in the pedagogical scope being the focus of this present work. That said, “Artificial Intelligence” (AI) appears to be an important tool that enables the generation of intelligent devices, machinery and instruments, capable of optimizing pedagogical dynamics in a significant way, with a focus on Distance Education (EaD), consisting of the learning process mediated by information and communication technologies. The main objective of this study is to understand the concepts of Artificial Intelligence (AI) and Distance Education (EaD), which together become strong allies in this

current educational context. For the development of the work, qualitative bibliographical research was carried out on academic materials, where the main advantage can be analyzed as the flexibility in the delivery of personalized knowledge to the student. On the other hand, when analyzing the disadvantages that may relate to this topic, it is possible to verify the risk of AI algorithmic bias, which occurs when an AI system produces biased and discriminatory results. Still in this direction, the reality faced in terms of low investments in this technological arrangement, which encompass AI and distance learning technologies, is a challenge, which can lead to failed results and hinder the intended success. In this sense, it is concluded that by strengthening the financial resources applied to the area, the applicability of the technologies could mean tangible results in terms of optimizing pedagogical provision.

Keywords: Artificial Intelligence. Distance Education (DE). Technology.

RESUMEN

Ante las exigencias tecnológicas actuales, el uso de los recursos disponibles en todos los ámbitos es fundamental, centrándose este trabajo en su aplicabilidad en el campo pedagógico. Por ello, la Inteligencia Artificial (IA) emerge como una herramienta importante que permite la generación de dispositivos, maquinaria e instrumentos inteligentes capaces de optimizar significativamente la dinámica pedagógica, con especial atención a la Educación a Distancia (ED), que consiste en el proceso de aprendizaje mediado por las tecnologías de la información y la comunicación. El objetivo principal de este estudio es comprender los conceptos de Inteligencia Artificial (IA) y Educación a Distancia (ED), y cómo, en conjunto, se convierten en aliados clave en el contexto educativo actual. Para el desarrollo de este trabajo, se realizó una investigación bibliográfica cualitativa sobre materiales académicos, cuya principal ventaja reside en la flexibilidad para ofrecer conocimiento personalizado al estudiante. Por otro lado, al analizar las posibles desventajas de este tema, se observa el riesgo de sesgo algorítmico en la IA, que se produce cuando un sistema de IA genera resultados sesgados y discriminatorios. Además, el bajo nivel de inversión en este sistema tecnológico, que abarca la IA y las tecnologías de educación a distancia, representa un desafío que podría generar resultados erróneos y obstaculizar el éxito previsto. En este sentido, se concluye que, al fortalecer los recursos financieros destinados a este ámbito, la aplicabilidad de las tecnologías mencionadas podría generar resultados tangibles en términos de optimización de la oferta educativa.

Palabras clave: Inteligencia Artificial (IA). Educación a Distancia (ED). Tecnología.

1 INTRODUÇÃO

A Inteligência Artificial (IA) aplicada em conjunto com a Educação a Distância (EaD) pode desempenhar um papel decisivo na promoção do ensino personalizado síncrono ou assíncrono, livre de sistemas engessados de ensino e das limitações impostas pelo tempo e pelo espaço.

Além disso, observa-se que a parceria IA/EaD pode proporcionar outras vantagens e desafios a serem usufruídos e alcançados, bem como também desvantagens, as quais precisam ser estudadas e compreendidas, com o intuito de evitar prejuízos educacionais.

Diante de tais conceitos, verifica-se tratar de uma temática de grande relevância, e neste sentido, é necessário que seja considerada e enfocada com frequência no contexto educacional acadêmico e corporativo.

Desta forma, utilizando-se de pesquisa bibliográfica como metodologia neste trabalho, teve-se como objetivo principal a compreensão dos conceitos de Inteligência Artificial (IA) e Educação a Distância (EaD), e a relação entre essas áreas, as quais se tornam fortes aliadas neste contexto educacional do século XXI.

Por fim, buscou-se entender como vantagem o fim da rigidez pedagógica tradicional, e em contrapartida, como desvantagem, é possível constatar o risco do viés algorítmico de IA. Ainda neste norte, verifica-se como um desafio a realidade enfrentada no sentido de existir baixo investimento neste arranjo tecnológico, os quais englobam as tecnologias de IA e EaD.

2 INTERATIVIDADES EM INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL (IA) E EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA (EAD)

2.1 INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL (IA)

Padronizada em 1954, o termo inteligência artificial (IA) segundo Kurzweil (2012, n.p.) se refere a arquitetura e confecção de máquinas inteligentes, as quais poderão executar atividades anteriormente feitas por humanos, onde são demandadas habilidades específicas, de forma que Shcalkoff (1990, n.p.) delinea a IA como nicho do conhecimento ao qual se dedica a esclarecer e replicar ações e posturas inteligentes convertidas em processos computacionais.

Neste diapasão, é possível notar que a IA possui como foco a geração de dispositivos, maquinários e instrumentos inteligentes, bem como inferir acerca dos impactos desta área nos métodos computacionais vigentes, evoluindo-os para sistemas intuitivos aptos a aprenderem, adaptarem e tomarem decisões sem que haja a intervenção humana.

No que tange a essas máquinas inteligentes programadas por mãos humanas a partir das técnicas de IA, vale ressaltar o pensamento de Turbot (2017, p. 2), ao afirmar que esse conjunto de hardware e software “estão desempenhando um papel importante na entrega de conhecimentos personalizados e relevantes aos alunos, onde e quando necessário”.

Neste sentido, conquanto à relação ao ensino a partir da utilização de elementos de IA, Murphy (2019, n.p.) e Turbot (2017, n.p.) afirmam que tal contexto educacional tem se tornado cada vez mais imersivo, tendo se como exemplo a “Realidade Aumentada” (RA), que integra o mundo real com o mundo virtual a partir de dispositivos próprios, tais como óculos, smartphones e outros (Kirner & Tori, 2006, n.p.) e também a “Realidade Virtual (RV)”, que gera cenários tridimensionais a partir de recursos gráficos que simulam ambientes no qual os usuários ficam imersos, bem como interagem com diferentes dispositivos, enriquecendo o contexto pedagógico, em especial a aprendizagem a distância (Wunsch; Richter & Machado, 2017, n.p.), propiciando ao aluno como resultado final, a disponibilização de espaços e contatos diversificadas (Morán, 2015, n.p.)

Por fim, vale ressaltar que a inteligência artificial (IA) é um campo de estudo que abrange a compreensão e reflexão sobre a interação e desempenho de dispositivos inteligentes em contextos diversos, onde se busca entender e dominar a concepção, o aprimoramento e a aplicação destes recursos tecnológicos em objetivos específicos (Costa; Filho & Júnior, 2019, n.p.), onde se destacam as atividades de robótica dentro da IA, a partir da visão de Cardin e Fêo (2008, n.p.), como áreas que avançam claramente no contexto tecnológico, gerando soluções nos mais diversos setores, tais como na área da medicina, no reconhecimento de voz, na geração de imagens e sons, de forma que esta coesão poderá fomentar os ciclos educacionais, tanto no âmbito acadêmico, como corporativo, bem como também em contextos pessoais de aprendizagem.

2.2 EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA (EAD)

Ao se referir a EaD, Moran (2002, n.p.) argumenta que se trata de um ciclo de aprendizagem onde docentes e discentes estão separados fisicamente, porém, permanecem conectados através de recursos de comunicação, quais sejam internet, computadores e outros dispositivos.

Assim, Schneider et al. (2014, p. 2) ratificam tal definição, frisando que os “recursos tecnológicos se fazem necessários para diminuir essa distância e para suprir as necessidades de comunicação.”

Sobre a temática, lecionam Semensato, Francelino e Malta (2015, p. 30) acerca da ênfase que é dada nas tecnologias digitais, mediante recursos que promovem a geração de conhecimentos, bem como a interação entre estudantes e educadores, mesmo diante das limitações inerentes, onde os autores ponderam acerca da EaD como “uma modalidade de educação efetivada através do uso de tecnologias de informação e comunicação, na qual professores e alunos estão separados fisicamente, seja no espaço e/ou no tempo.”

Os sistemas de EaD são compostos de vários elementos de aprendizagem, os quais ficam dispostos nos chamados Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVAs), tidos como sistemas integrados com o objetivo de oferecer recursos que viabilizem a aquisição de conhecimentos, bem como a

comunicação entre discentes e docentes em um contexto EaD, onde depreende-se que é possível implementar nestas plataformas, os recursos de Inteligência artificial (IA), uma vez que é notório os benefícios desta área na geração de aprendizagem significativa (Costa; Filho & Júnior, 2019, n.p.)

Em relação a interação entre IA e EaD, (Semensato; Francelino & Malta, 2015, p. 33) argumentam que “o planejamento da EAD necessita ‘dialogar’ com a inteligência artificial e vice-versa, a fim de que possamos usar as tecnologias digitais como aliadas”, de forma que essa dinâmica facilitará a disseminação do aprendizado em qualquer parte do mundo e até mesmo fora dele, independente de lapso temporal, de acordo com o interesse, as necessidades e as possibilidades demandadas.

Portanto, nesta visão de interação entre IA e EaD, McArthur (1993, n.p.) pondera que tal dinâmica poderá ser disposta em um ambiente de ensino interativo, oportunizando cenários de aprendizagem que fomentem a reflexão e construção individual de conhecimento e a liberdade do aluno na realização do seu processo particular de aprendizagem a partir da relação que ele estabelece com os sistemas disponibilizados, ficando o tutor como auxiliar e facilitador, descentralizando assim a exclusividade e responsabilidade pela busca do saber.

2.3 VANTAGENS, DESVANTAGENS E DESAFIOS NA PARCERIA IA/EAD

Nesta dinâmica educacional em que a IA e a EaD se influenciam mutuamente, gerando novos cenários de aprendizagem cada vez mais complexos, é importante identificar benefícios, malefícios, bem como os obstáculos que surgirão ao longo destas jornadas de aprendizado, para que se tenha situações reais a serem estudadas e adaptadas como propostas de soluções educacionais, mesmo sabendo que serão transitórias em razão da instabilidade que a tecnologia promove.

Através da disponibilização de recursos de suporte, estímulo, continuidade e engajamento à aprendizagem, a inteligência artificial poderá viabilizar ambientes educacionais livres da rigidez pedagógica tradicional, voltados para às demandas sociais, educacionais e tecnológicas vigentes, as quais se multiplicam exponencialmente (Beck; Stern & Haugsjaa, 1998, n.p.).

Todavia, em alguns casos, os processos de IA poderão pender para os chamados “vieses algorítmicos”, os quais podem discriminar ou prejudicar alguns grupos de pessoas, apresentando resultados tendenciosos capazes de promover desigualdades educacionais (Cevher & Yildirim, 2023, n.p.), históricos, estereótipos ou falhas de representação nos dados de treinamento.

Por fim, entende-se como um obstáculo a ser superado nesta temática a necessidade de inserção ser gradual e planejada, quando mencionados os recursos baseados em IA na EaD, principalmente em razão das barreiras existentes, como a baixa infraestrutura em algumas instituições educacionais e o limitado investimento das organizações em questões correlatas, correndo-se o risco de uma adoção problemática por parte dos discentes (Costa; Filho & Júnior, 2019, n.p.).

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao decorrer desta pesquisa, buscou-se compreender alguns conceitos de recursos tecnológicos aptos a aplicabilidade em âmbito pedagógico, como a Inteligência Artificial (IA) e a Educação a Distância (EaD), e a relação entre essas definições, que se mostram promissoras ferramentas que, trabalhadas conjuntamente, podem viabilizar resultados satisfatórios.

No entanto, foi necessário pontuar as vantagens e desvantagens que podem acarretar da praticabilidade na adoção destas medidas, eis que como principal vantagem, foi identificada a flexibilização na entrega de ensino, isto é, o fim da rigidez pedagógica tradicional, que em muitas oportunidades pode ser considerada maçante e desinteressante pelos discentes.

Todavia, sob outra óptica, os baixos investimentos canalizados para tais arranjos tecnológicos poderão entregar um resultado falho, bem como os processos de IA poderão pender para os chamados “vieses algorítmicos”, consistindo na ocorrência de resultados tendenciosos devido a tendências humanas que distorcem os dados de treinamento originais ou o algoritmo de IA, expondo resultados distorcidos e potencialmente prejudiciais a determinados grupos, fragilizando a confiabilidade e segurança nos processos de Inteligência Artificial.

Por fim, conclui-se que o melhor cenário consiste na destinação de recursos financeiros mais robustos que suavizem sazonais falhas, e desta forma, as vantagens da aplicação cautelosa da Inteligência Artificial (IA) aplicada em conjunto com a Educação a Distância (EaD) pode desempenhar um papel decisivo na promoção do ensino personalizado e traduzir significativos resultados que otimizam a prestação pedagógica.

REFERÊNCIAS

- Beck, J.; Stern & M.; Haugsjaa, E. (1998). *Applications of AI in education: the ACM's first electronic publication*. Porto Alegre: Penso,
- Cardin, G. F. & Fêo, E. A. (2008). *EaD e inteligência artificial: a utilização de agentes inteligentes*. São Bernardo do Campo, SP: FATEC.
- Cevher, A. Y. & Yıldırım, S. (2023). *Design and Use of Chatbots for Educational Purposes: A Study on Student Opinions*. *Journal of Studies in Advanced Technologies*.
- Costa, M. J. M.; Filho, J. C. F. & Júnior, J. B. B. (2019). *Inteligência artificial, blended learning e educação a distância: contribuições da IA na aprendizagem on-line a distância*. TICs & EAD em Foco. Brasil.
- Kirner, C. & Tori, R. (2006). *Realidade Virtual: Conceitos, Tecnologia e Tendências*. São Paulo: Editora SENAC.
- Kurzweil, R. (2012). *How to Create a Mind: The Secret of Human Thought Revealed*. Viking.
- Mcarthur, A. A. (1993). *Community Business and Urban Regeneration*. *Urban Studies*.
- Moran, J. (2002). *O que é educação a distância*. São Paulo: ECA - USP.
- Moran, J. (2015). *Educação híbrida: um conceito-chave para a educação*. Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação. Porto Alegre: Penso.
- Murphy, R. F. (2019). *Artificial Intelligence Applications to Support K–12 Teachers and Teaching*. *Perspective Expert insights on a timely policy issue*.
- Schalkoff, R. I. (1990). *Artificial Intelligence: an Engineering Approach*. New York: McGraw-Hill.
- Schneider, E. I. et al. (2014). *Blended Learning: o caminho natural para as instituições de ensino superior*. São Paulo: Abed.
- Semensato, M. R.; Francelino, L. A. & Malta, L. S. (2015). *O uso da inteligência artificial na educação a distância*. *Revista Cesuca Virtual*.
- Turbot, S. (2017). *Inteligência artificial na educação: não ignore, faça bom uso!* Disponível em <https://porvir.org/inteligencia-artificial-na-educacao-nao-ignore-faca-bom-uso/> Acessado em 26 de fevereiro de 2025.
- Wunsch, L. P.; Richter, A. P. H. & Machado, M. H. P. (2017). *Realidade virtual: apoio para a prática contextualizada e interdisciplinar na educação básica*. Curitiba: Congresso Nacional de Educação - PUC-PR.

**CONTRIBUIÇÕES DO SERVIÇO SOCIAL PARA A PROMOÇÃO DA CIDADANIA
NO ÂMBITO EDUCACIONAL****CONTRIBUTIONS OF SOCIAL SERVICE TO THE PROMOTION OF
CITIZENSHIP IN THE EDUCATIONAL FIELD****APORTES DEL SERVICIO SOCIAL A LA FOMENTO DE LA CIUDADANÍA EN
EL ÁMBITO EDUCATIVO**

10.56238/sevened2026.018-003

Silmar de Matos dos Santos

Mestre em Psicologia Organizacional

Instituição: Must University

E-mail: silmarsantosif@gmail.com

RESUMO

Este capítulo crítico-teórico resulta do trabalho de conclusão de curso apresentado à Universidade Paulista (UNIP) como requisito parcial à obtenção do título de bacharel em Serviço Social. Analisa as contribuições do Serviço Social à promoção da cidadania no âmbito educacional, destacando que sua inserção histórica remonta ao início do século XX e que, no Brasil, sua atuação se consolida especialmente nas instituições públicas de ensino, com ênfase na garantia de acesso, permanência e êxito dos estudantes. Fundamentado no projeto ético-político da profissão, o texto evidencia que o trabalho do assistente social não deve se restringir à dimensão socioeconômica, mas abranger a defesa de direitos, o fortalecimento da democracia e a formação cidadã. Nesse sentido, o profissional atua na mediação das expressões da questão social, na articulação com a comunidade escolar e no incentivo à participação em instâncias colegiadas e espaços de controle social. Também são destacadas as possibilidades de atuação em assessoria e consultoria, bem como os desafios históricos da profissão, como sua redução a práticas assistencialistas. Em contraposição, defende-se uma atuação crítica, orientada pela compreensão das desigualdades estruturais e comprometida com a transformação social. Conclui-se que o espaço educacional constitui uma seara privilegiada para o Serviço Social, permitindo intervenções que contribuam para a emancipação das pessoas, a ampliação da cidadania e a construção de uma sociedade mais justa e democrática.

Palavras-chave: Serviço Social. Educação. Cidadania. Direitos Sociais. Gestão Democrática.

ABSTRACT

This critical-theoretical chapter is the result of a final course paper submitted to Paulista University (UNIP) as a partial requirement for obtaining a bachelor's degree in Social Work. It analyzes the contributions of Social Work to the promotion of citizenship in the educational sphere, highlighting that its historical insertion dates back to the beginning of the 20th century and that, in Brazil, its work is consolidated especially in public educational institutions, with an emphasis on guaranteeing access, retention, and success for students. Based on the ethical-political project of the profession, the text shows that the work of the social worker should not be restricted to the socioeconomic dimension, but should encompass the defense of rights, the strengthening of democracy, and civic education. In this

sense, the professional acts in mediating the expressions of the social question, in articulation with the school community, and in encouraging participation in collegiate bodies and spaces of social control. The possibilities of working in advisory and consulting roles are also highlighted, as well as the historical challenges of the profession, such as its reduction to welfare practices. In contrast, a critical approach is advocated, guided by an understanding of structural inequalities and committed to social transformation. It can be concluded that the educational space constitutes a privileged field for Social Work, allowing interventions that contribute to the emancipation of people, the expansion of citizenship, and the construction of a more just and democratic society.

Keywords: Social Work. Education. Citizenship. Social Rights. Democratic Governance.

RESUMEN

Este capítulo crítico-teórico es el resultado de un trabajo final de curso presentado a la Universidad Paulista (UNIP) como requisito parcial para la obtención del título de Licenciado en Trabajo Social. Analiza las contribuciones del Trabajo Social a la promoción de la ciudadanía en el ámbito educativo, destacando que su inserción histórica se remonta a principios del siglo XX y que, en Brasil, su labor se consolida especialmente en las instituciones educativas públicas, con énfasis en garantizar el acceso, la retención y el éxito del alumnado. Con base en el proyecto ético-político de la profesión, el texto muestra que el trabajo del trabajador social no debe limitarse a la dimensión socioeconómica, sino que debe abarcar la defensa de los derechos, el fortalecimiento de la democracia y la educación cívica. En este sentido, el profesional actúa como mediador en las expresiones de la cuestión social, en articulación con la comunidad escolar y en el fomento de la participación en órganos colegiados y espacios de control social. También se destacan las posibilidades de trabajar en roles de asesoría y consultoría, así como los desafíos históricos de la profesión, como su reducción a prácticas asistenciales. Por el contrario, se aboga por un enfoque crítico, guiado por la comprensión de las desigualdades estructurales y comprometido con la transformación social. Se puede concluir que el ámbito educativo constituye un campo privilegiado para el Trabajo Social, que permite intervenciones que contribuyen a la emancipación de las personas, la ampliación de la ciudadanía y la construcción de una sociedad más justa y democrática.

Palabras clave: Trabajo Social. Educación. Ciudadanía. Derechos Sociales. Gobernanza Democrática.

1 INTRODUÇÃO

A relação entre o Serviço Social e a educação constitui um campo de atuação historicamente construído e marcado por transformações sociais, políticas e institucionais. Embora, por vezes, se pense em uma inserção recente, estudos indicam que a presença do Serviço Social no âmbito educacional remonta ao início do século XX, vinculada, inicialmente, a ações de acompanhamento de estudantes e suas famílias, sobretudo em contextos de vulnerabilidade social.

No Brasil, essa inserção ganha maior densidade no contexto das políticas públicas educacionais, especialmente a partir da ampliação do acesso ao ensino e da consolidação de direitos sociais previstos na Constituição Federal de 1988.

Nesse cenário, o Serviço Social passa a atuar de forma mais sistemática nas instituições de ensino, em especial nas públicas, integrando equipes multiprofissionais voltadas à garantia do acesso, permanência e êxito dos estudantes.

Contudo, a atuação do assistente social não se limita à dimensão operacional das políticas de assistência estudantil. Ao contrário, fundamenta-se em um projeto ético-político comprometido com a defesa dos direitos sociais, a ampliação da cidadania e o fortalecimento da democracia.

A educação, compreendida como um direito social fundamental e como espaço privilegiado de formação humana, configura-se, portanto, como uma arena estratégica para a intervenção profissional.

Nesse âmbito, o assistente social atua na mediação das múltiplas expressões da questão social, na articulação entre cidadãos e políticas públicas, bem como na promoção de processos participativos que visam à construção de uma cultura democrática no interior das instituições.

Dessa forma, o presente capítulo tem por objetivo analisar as contribuições do Serviço Social à promoção da cidadania no âmbito educacional, destacando suas possibilidades de intervenção, seus fundamentos teórico-metodológicos e os desafios que permeiam sua atuação.

Parte-se do entendimento de que a prática profissional, quando orientada criticamente, pode contribuir significativamente para a formação de cidadãos autônomos, conscientes de seus direitos e capazes de intervir na realidade social, em direção à construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

O capítulo organiza-se a partir da contextualização histórica da inserção do Serviço Social na educação, seguida da análise crítica de seus fundamentos ético-políticos e das possibilidades de atuação profissional, com ênfase na promoção da cidadania e na gestão democrática, culminando na reflexão acerca dos desafios e potencialidades desse campo sócio-ocupacional.

2 CONTRIBUIÇÕES DO SERVIÇO SOCIAL À PROMOÇÃO DA CIDADANIA NO ÂMBITO EDUCACIONAL

Preambularmente, impende salientar que as relações entre o Serviço Social e a área educacional não são recentes. De acordo com Dentz e Silva (2015, p. 10-11), no artigo “Dimensões históricas das relações entre educação e Serviço Social: elementos para uma revisão crítica”, o surgimento dessa articulação remonta ao início do século XX:

Alguns estudos enfatizam que a inserção do Serviço Social na escola remete a meados de 1906, nos Estados Unidos, onde, em centros sociais, eram designadas visitadoras para realizar o elo com escolas de bairros, com o objetivo de constatar o motivo pelo qual as famílias não enviavam os filhos à escola, além de verificar a evasão escolar, o baixo aproveitamento e a inadaptação de crianças na escola. Na Europa, esse campo específico era incluído na especificidade de intervenções de assistentes sociais realizadas com “menores”. (VIEIRA, 1977, p. 67 *apud* DENTZ; SILVA, 2015, p. 10-11)

No Brasil, no âmbito educacional, vislumbra-se, mormente, a atuação do assistente social nas universidades públicas federais e nas instituições integrantes da rede federal de educação profissional e tecnológica, especialmente compondo as equipes de assistência estudantil, numa perspectiva de construção de equipes mínimas de acolhimento, suporte e acompanhamento educacional, no sentido da garantia de acesso e permanência com êxito e numa perspectiva inclusiva e de atendimento integral.

A atuação contemporânea do assistente social transcende a dimensão socioeconômica para consolidar-se como um pilar estratégico na garantia plena dos direitos sociais, com destaque para o campo da educação, onde sua intervenção deve superar visões assistencialistas, atuando na mediação das relações entre escola, família e comunidade e no enfrentamento às diversas expressões da questão social que impactam o aprendizado e a permanência escolar. Nesse Sentido, Fraga (2010), em seu trabalho sobre “A atitude investigativa no trabalho do assistente social.”, assim dispõe:

[...] Desta forma, a finalidade do trabalho do assistente social está voltada para a intervenção nas diferentes manifestações da questão social com vistas a contribuir com a redução das desigualdades e injustiças sociais, como também fortalecer os processos de resistências dos sujeitos (materializados em organizações sociais, movimentos sociais, conselhos de direitos...), na perspectiva da democratização, autonomia dos sujeitos e do seu acesso a direitos. (FRAGA, 2010)

Assim, verifica-se a perspectiva de atuação do assistente social no fortalecimento dos processos de resistência, e, por conseguinte, de luta pela garantia de direitos, numa ótica de democratização, autonomia das pessoas e do seu acesso a direitos.

Essa perspectiva vai ao encontro da garantia do direito à educação, permanência e êxito escolar e acadêmico, democratização e participação efetiva nos processos, contribuindo ao desenvolvimento de autonomia e à formação cidadã, no sentido da compreensão de que a formação humana e cidadã deve preceder a qualificação para o labor.

Nessa toada, Fraga (2010) menciona que o fazer profissional do assistente social é tecido no dia a dia, no cotidiano laboral, no contato direto com os usuários, nas especificidades do respectivo contexto de inserção sócio-ocupacional, de modo que o desafio é no sentido de tornar-se protagonista da construção do projeto ético-político profissional, na perspectiva, é claro, de consolidação da democracia e de garantia de equidade e justiça social, senão vejamos:

As ações profissionais dos assistentes sociais, por serem tecidas no cotidiano, não podem ser repetitivas, rotineiras e esvaziadas de sentido, ao contrário, é justamente daí que advém a sua preciosidade, conforme esclarece Martinelli (1994, p. 13): "uma riqueza de vida que poucas profissões têm, temos uma atividade que se constrói na trama do cotidiano, que se constrói nas tramas do real".

O assistente social tem uma ação profissional que se tece no dia a dia dos usuários, na particularidade de suas vidas, conforme a mesma autora explicita, transita entre demandas, carências e necessidades que se constituem de ações múltiplas. Sendo assim, esse profissional é desafiado a superar-se constantemente, reconhecendo a realidade sócio-histórica em que vive e trabalha, tornando-se protagonista da construção do projeto ético-político da categoria, que deve assegurar a ampliação da liberdade, ser atuante na consolidação da democracia, garantindo a todos os sujeitos maiores equidade e justiça social, enfrentando as contradições e desigualdades socialmente produzidas. (FRAGA, 2010)

Nessa ótica da especificidade do fazer laboral do Serviço Social, a autora salienta que o profissional possui um vasto leque de possibilidade de inserção profissional, nos seguintes termos:

O assistente social possui uma profissão com características muito singulares, pois diferentemente das demais profissões que atuam sob uma área específica, tal como o professor, o médico, o enfermeiro, o nutricionista, o advogado e outros, ele tem uma profissão que, como um leque, podem ser ventiladas muitas possibilidades de atuação (FRAGA, 2010)

Nesse horizonte, é imperioso destacar um importante espaço de inserção sócio-ocupacional que vem ganhando relevo hodiernamente, isto é, o ramo de assessoria e consultoria. A esse respeito, Matos (2009) menciona a possibilidade de que a atividade de assessoria possa contribuir no fortalecimento dos movimentos sociais. Nas palavras dele:

Ainda no campo das competências profissionais existe uma outra frente, em potencial, de assessoria, mas pouco explorada pelos assistentes sociais, que é a assessoria a organização política dos usuários. Essa rica frente pode ser desenvolvida no bojo das atividades que os profissionais de Serviço Social desenvolvem nos seus locais de trabalho. Para tanto, faz-se necessário que as equipes de Serviço Social desenvolvam um profundo debate sobre o seu exercício profissional, na perspectiva do trabalho coletivo, para que a assessoria não vire um "sobre-trabalho" e nem consista em uma ação episódica. Essa frente de assessoria pode vir a possibilitar uma contribuição concreta da categoria, por meio do seu exercício profissional, para a rearticulação e/ou fortalecimento dos movimentos sociais. (MATOS, 2009)

Nessa vereda, vislumbra-se a possibilidade de atuação profissional do assistente social no assessoramento, sobretudo dos estudantes, quanto à sua participação nos órgãos colegiados das

instituições educacionais, uma vez que, nos documentos institucionais, observa-se que os estudantes possuem assentos em tais órgãos, sem, no entanto, garantias de capacitação para a efetiva participação.

Às vezes, há um desconhecimento das finalidades e do funcionamento dos órgãos colegiados, pela falta de capacitação para o desempenho da efetiva representação estudantil, especialmente no sentido de garantia de direitos estudantis e na apresentação de pleitos de interesse de seu segmento.

Além disso, a existência formal de mecanismos participativos não garante, por si só, a efetividade da democracia institucional. Em muitos casos, observam-se práticas marcadas por baixa autonomia, centralização decisória e participação meramente simbólica.

Dessa forma, a gestão participativa deve ser compreendida como prática política, situada em contextos de disputa e atravessada por relações de poder, podendo tanto promover emancipação quanto reproduzir desigualdades.

Nesse contexto, vislumbra-se que o profissional de Serviço Social possui conhecimentos singulares, os quais podem ser utilizados no assessoramento dos estudantes e da comunidade, notadamente em função do lastro teórico-metodológico, do compromisso ético-político e do repertório técnico-operativo, que podem contribuir sobremaneira à garantia de direitos e à defesa dos legítimos interesses dos segmentos assessorados.

Nessa perspectiva, as disposições do atual Código de Ética do Assistente Social são fundamentais para a atuação na educação. Seus princípios não apenas revelam diversas possibilidades de intervenção, como também evidenciam o imperativo ético-legal da profissão em contextos específicos. Por essa razão, é indispensável o pleno domínio de seus princípios fundamentais.

I. Reconhecimento da liberdade como valor ético central e das demandas políticas a ela inerentes – autonomia, emancipação e plena expansão dos indivíduos sociais; II. Defesa intransigente dos direitos humanos e recusa do arbítrio e do autoritarismo; III. Ampliação e consolidação da cidadania, considerada tarefa primordial de toda sociedade, com vistas à garantia dos direitos civis sociais e políticos das classes trabalhadoras; IV. Defesa do aprofundamento da democracia, enquanto socialização da participação política e da riqueza socialmente produzida; V. Posicionamento em favor da equidade e justiça social, que assegure universalidade de acesso aos bens e serviços relativos aos programas e políticas sociais, bem como sua gestão democrática; VI. Empenho na eliminação de todas as formas de preconceito, incentivando o respeito à diversidade, à participação de grupos socialmente discriminados e à discussão das diferenças; VII. Garantia do pluralismo, através do respeito às correntes profissionais democráticas existentes e suas expressões teóricas, e compromisso com o constante aprimoramento intelectual; VIII. Opção por um projeto profissional vinculado ao processo de construção de uma nova ordem societária, sem dominação, exploração de classe, etnia e gênero; IX. Articulação com os movimentos de outras categorias profissionais que partilhem dos princípios deste Código e com a luta geral dos/as trabalhadores/as; X. Compromisso com a qualidade dos serviços prestados à população e com o aprimoramento intelectual, na perspectiva da competência profissional; XI. Exercício do Serviço Social sem ser discriminado/a, nem discriminar, por questões de inserção de classe social, gênero, etnia, religião, nacionalidade, orientação sexual, identidade de gênero, idade e condição física. (CFESS, 1993, p. 23-24, alterado pela Resolução n. 594/2011)

A análise dos princípios éticos da profissão revela um amplo leque de atuação voltado à consolidação da cidadania e à defesa da gestão democrática. Esse papel é crucial no ambiente

educacional, onde o profissional atua diretamente na formação integral dos estudantes, capacitando-os para o exercício de direitos, o cumprimento de deveres e a participação ativa na sociedade.

Nesse sentido, as orientações do Conjunto CFESS/CRESS para a educação direcionam o exercício profissional para além da dinâmica da permanência escolar. Embora o combate à evasão seja fundamental, a atuação não deve se restringir a isso, devendo abranger a garantia de direitos e a democratização do acesso e da gestão escolar, enfrentando as barreiras socioeconômicas que perpassam o processo de ensino-aprendizagem.

Nesse prisma, a intervenção deve ser direcionada à garantia de acesso, permanência, educação de qualidade e defesa de gestão democrática, indo além dos aspectos de vulnerabilidade econômica, vinculando-se a outras dimensões das lutas sociais, especialmente no que diz respeito à defesa da educação pública como um direito social, na direção, portanto, do projeto ético-político profissional, senão vejamos:

[...]Embora se reconheça a dimensão estratégica das ações voltadas para a garantia do acesso e da permanência na educação escolarizada, no âmbito da política educacional – sem perder de vista as contradições que as atravessam – elas não esgotam o potencial e o alcance do trabalho profissional dos/as assistentes sociais. A atuação direcionada para a garantia da gestão democrática e da qualidade da educação indica outras dimensões que também se inscrevem no conjunto das lutas sociais pelo reconhecimento e ampliação da educação pública como um direito social, evidenciando sua sintonia com os princípios ético-políticos que norteiam a atuação profissional. Reafirma, portanto, a compreensão de que o trabalho do/a assistente social, no campo da educação, não se restringe ao segmento estudantil e nem às abordagens individuais. Envolve também ações junto às famílias, aos professores e professoras, aos demais trabalhadores e trabalhadoras da educação, aos gestores e gestoras dos estabelecimentos públicos e privados, aos/as profissionais e às redes que compõem as demais políticas sociais, às instâncias de controle social e aos movimentos sociais, ou seja, ações não só de caráter individual, mas também coletivo, administrativo-organizacional, de investigação, de articulação, de formação e capacitação profissional. (CFESS, 2012, p. 38)

Destarte, resta evidente a importância da problematização da temática, sobretudo porque a profissão possui um projeto ético-político compromissado com a construção de uma nova ordem societária, sem dominação, exploração de classe, etnia e gênero. Assim, o âmbito de atuação educacional, pela própria natureza, possui potencial para ser, quiçá, o mais relevante nessa perspectiva. Vejamos:

No que diz respeito à atuação profissional voltada para a garantia da gestão democrática da escola e da Política de Educação, trata-se de uma dimensão cuja construção depende, essencialmente, da afirmação dos pressupostos éticos e políticos que orientam o projeto profissional do serviço social. A eleição de estratégias de atuação profissional neste âmbito está plenamente sintonizada à compreensão do significado da educação no bojo das lutas sociais. Não se identifica aqui uma dimensão que particulariza a inserção e atuação de assistentes sociais na Política de Educação demandada por programas e projetos governamentais, ou inscritas nas rotinas institucionais de estabelecimentos públicos ou privados a pedido dos/as gestores/as. Depende sobremaneira de uma escolha ancorada numa construção coletiva da categoria profissional, de vinculação a um determinado projeto de sociedade. (CFESS, 2012, p. 47)

Nesse escopo, a compreensão do significado de educação parece ser o mais relevante para uma atuação direcionada ao projeto ético-político profissional, ou seja, não se pode conceber escola e educação como instâncias dissociadas das demais questões que regem a vida em sociedade. Vejamos:

A escola e a educação não são instâncias desvinculadas dos processos societários que particularizam a sociedade de classes, ao contrário, as constituem a partir de funções sociais importantes à manutenção e continuidade de suas formas de produzir a própria existência. Os estabelecimentos educacionais não constituem, portanto, ilhas sociais. Espaços cujas dinâmicas sejam forjadas a despeito dos processos sociais. (CFESS, 2012, p. 48)

Sabe-se que são muitas as refrações da questão social, oriundas do abismo de desigualdade social estrutural, que vitimiza sob muitas formas a classe trabalhadora, de modo que afeta diretamente seus direitos elementares, com os mais variados reflexos, inclusive relacionados ao acesso, permanência e êxito escolar e acadêmico.

Nesse sentido, a análise de Iamamoto (2012) é basilar, pois compreende que o trabalho do assistente social situa-se justamente no enfrentamento dessas expressões, exigindo uma leitura crítica que conecte as dificuldades individuais dos sujeitos às determinações macro-societárias.

Na perspectiva da autora, a matéria do Serviço Social é consubstanciada na questão social em suas múltiplas expressões concretas, o que, no contexto educacional, exige do profissional o rompimento com visões que culpabilizam apenas o estudante pelo seu fracasso escolar.

Ademais, a esfera educacional deve constituir-se como palco perene da luta pela democracia e pela cidadania, transcendendo a mera transmissão de conteúdos técnicos. Ao consolidar-se como o solo fértil para o cultivo da consciência crítica, a educação assume sua função social de questionar e transformar a realidade, em vez de apenas reproduzi-la.

Dada a sua posição privilegiada na estrutura social, a escola atua como agente primordial do desenvolvimento humano integral. Esse processo viabiliza a autonomia, a emancipação e o exercício inalienável da livre expressão, elementos que se configuram como requisitos indispensáveis para a efetivação de uma cidadania plena e participativa.

Verifica-se, assim, que o assistente social, juntamente a outros profissionais da educação, possui um rico leque de possibilidades de atuação que, mormente, promova a cidadania e a democracia, no sentido de formação humana e cidadã que preceda, como deve ser, a qualificação laboral, sem, todavia, deixar de lado a excelência da qualidade desta. A esse respeito, vejamos o que diz o documento do conjunto CFESS/CRESS com elementos subsidiadores concernentes à temática:

A atuação profissional de assistentes sociais na defesa dos processos de gestão democrática da escola e da própria Política de Educação não pode estar dissociada, portanto, dos processos de luta pela democracia numa sociedade profundamente desigual e na qual parte das pautas e das preocupações que historicamente constituem a agenda de luta de classe trabalhadora vem sendo paulatinamente ressignificada no âmbito de uma pedagogia que assegure a hegemonia do capital financeiro. (CFESS, 2012, p. 48).

Não obstante os elementos indicadores da relevância da atuação do Serviço Social na educação, sublinha-se as dificuldades e desafios para o reconhecimento e a compreensão da importância da atuação desse profissional no âmbito educacional, uma vez que, em muitos casos, o profissional ainda é reduzido ao papel de mero executor de programas de caráter socioeconômico.

Sem dúvidas, nas relações com as instituições empregadoras e outras, de acordo com o seu código de ética, programar, administrar, executar e repassar os serviços sociais assegurados institucionalmente constitui dever funcional. Outrossim, empregar com transparência as verbas sob a sua responsabilidade, de acordo com os interesses e necessidades coletivas dos/as usuários/as também é dever.

Entretanto, também constitui dever, nas relações com as instituições empregadoras e outras, contribuir para a alteração da correlação de forças institucionais, apoiando as legítimas demandas de interesse da população usuária; e empenhar-se na viabilização dos direitos sociais dos/as usuários/as, através dos programas e políticas sociais.

Percebe-se, assim, a amplitude da atuação profissional, a dimensão ético-política e o compromisso com o usuário, de modo que não parece adequado reduzir o fazer laboral à mera execução de programas de auxílios financeiros, por mais importantes que estes sejam na permanência e êxito escolar e acadêmico. A esse respeito, vejamos:

Muito embora as principais requisições na Política de Educação recaiam sobre a realização dos estudos socioeconômicos vinculados às políticas de assistência estudantil, concessão de bolsas e definição das condições de acesso a determinados estabelecimentos educacionais, essa dimensão do trabalho profissional não deve se restringir nem a esta demanda nem tampouco aos procedimentos já institucionalizados. Trata-se de uma dimensão fundamental para a análise da Política de Educação em sentido mais amplo que apenas o da verificação do alcance das metas relativas ao acesso e à permanência, contribuindo para a definição de novas estratégias de ação profissional e dos sujeitos singulares e coletivos, a partir do desvelamento de como a Política de Educação se inscreve nos processos de reprodução das desigualdades sociais. (CFESS, 2012, p. 53)

Depreende-se, portanto, que a política de educação deve ser vislumbrada em uma dimensão mais profunda, considerando, inclusive, o desvelamento de como se dá a política educacional no escopo de reprodução das desigualdades sociais.

Nesse sentido, o profissional de Serviço Social possui qualificação para dar visibilidade às dinâmicas dos processos sociais que constituem o viver das pessoas, por meio da compreensão e apreensão da realidade e das disputas em jogos, da questão de classes etc., de forma que possui repertório para planejar estratégias e metodologias de intervenção que dialoguem com a garantia de direitos da classe trabalhadora, sobretudo na seara educacional, arena de muitas disputas de modelos de sociedade.

Nesse contexto, depreende-se a relevância dos órgãos colegiados das instituições de ensino como importantes espaços de gestão participativa, efetivamente democrática e de promoção da cidadania.

Outrossim, verifica-se a relevância das intervenções do profissional nesse contexto, notadamente pelas possibilidades de contribuição enquanto orientador, promotor, assessor, fomentador, consultor, articulador etc. de estudos, planos, programas, projetos e ações iminentes às necessidades e demandas dos respectivos consulentes e/ou assessorados.

Ademais, a atuação profissional pode e deve ir além, nas intervenções para discussão e, quando for o caso, alteração da estruturação das instâncias colegiadas, de modo a promover o aprimoramento da função desses órgãos na gestão participativa, democrática e de formação cidadã, pois, em muitos casos, as estruturas não são tão democráticas como deveriam. A esse respeito, vejamos:

A dimensão do trabalho profissional relativa à inserção dos/as assistentes sociais nos espaços democráticos de controle social e a construção de estratégias de fomento à participação dos estudantes, famílias, professores e professoras, trabalhadores e trabalhadoras da educação nas conferências e conselhos desta política e de outras adquire uma particularidade diante da predominante estruturação verticalizada e muito pouco democrática destes espaços na Política de Educação. Neste sentido, a atuação profissional deve também estar voltada para os processos de discussão e modificação das formas de composição e funcionamento destas instâncias. Além de reconhecer e tecer aproximações com os demais conselhos existentes na Política de Educação, e que são fundamentais para a democratização dos processos de gestão desta política. (CFESS, 2012, p. 53)

Nesse tocante, considerando as disputas em jogo na área educacional, para que o profissional tenha condições de propor ações interventivas, entende-se que ele deve articular as dimensões teórico-metodológica, ético-política e técnico-operativa. Assim, ao estar comprometido com um projeto de sociedade democrática, torna-se capaz de defender intervenções que atendam, sobretudo, aos usuários, na perspectiva de garantia de direitos e de fomento à gestão democrática e à formação cidadã. Nesse diapasão, o conjunto CFESS/CRESS orienta claramente a atuação, senão vejamos:

Assim, o/a assistente social inserido/a nesse espaço conflituoso deve ter clareza na opção do seu projeto profissional vinculado ao processo de construção de uma nova ordem societária, sem dominação, exploração de classe, etnia e gênero. (CFESS, 2012)

Trata-se do reconhecimento da educação como terreno de formação dos sujeitos e do posicionamento em favor da garantia dos direitos dos/as usuários/as, da socialização das informações com aqueles/as que compartilham do espaço da educação e do fortalecimento do espaço da escola como lugar de exercício da democracia, do respeito à diversidade e de ampliação da cidadania. (CFESS, 2012, p. 58)

Assim, acerca da gestão das instâncias e de seu papel no que concerne ao controle social, vislumbram-se, também, possibilidades de contribuição do assistente social, porquanto tal controle caracteriza-se como um importantíssimo mecanismo do Estado Democrático de Direito e diz respeito

ao acompanhamento sistemático da gestão da *res pública*, e, por conseguinte, está diretamente vinculado ao pleno e efetivo exercício de cidadania.

Dessarte, vislumbra-se a instigante possibilidade de atuação laboral na educação. No entanto, o profissional deve possuir a capacidade de apreensão do real, na perspectiva do materialismo histórico-dialético, de forma a compreender que a questão social se desenvolve nos marcos da sociedade capitalista e se desenvolve de maneira a refletir as desigualdades sociais presentes na sociedade, em particular em um Brasil de dimensões continentais.

Em síntese, o profissional deve ter a clara dimensão da contradição imanente da sociedade capitalista, e, por conseguinte, da questão social e suas múltiplas expressões. Ao profissional de serviço social cabe a construção de focos de resistência, sem deixar de prestar atenção no todo e nos contextos, situando-se em uma condição de constante vigilância para que, quando oportuno e/ou demandado, disponha de arcabouço teórico-metodológico e instrumental técnico-operativo para a participação na construção de mecanismos de enfrentamento à realidade posta.

Nesse sentido, em particular no âmbito da educação, impende sublinhar a necessidade de observância a metodologias e mecanismos compromissados e imbuídos de intencionalidade na direção de uma nova ordem societária, respaldada, evidentemente, nos princípios éticos-políticos, cuja inspiração se deriva do Projeto Ético-Político da categoria profissional.

A construção do Projeto Ético-Político do serviço social decorre do esforço da categoria profissional no Brasil em romper com sua herança conservadora, propondo um movimento crítico para a profissão. Nesta perspectiva, o projeto profissional remete para o comprometimento profissional com a classe trabalhadora, e, portanto, nesse contexto, a defesa dos direitos no âmbito da educação torna-se essencial.

Nesse tocante, vislumbra-se, notadamente no cenário de concretização da relação entre capital e trabalho, uma multiplicidade de expressões da questão social na sociedade brasileira. Sob a perspectiva de Yamamoto, o enfrentamento de tais expressões requer um posicionamento de ordem política, alinhado à classe trabalhadora e voltado à construção de um projeto de sociedade menos desigual.

Nessa direção, depreende-se, também da análise de Yamamoto, que o trabalho se refere à atividade social fundante do homem, intrinsecamente relacionada à sua capacidade de planejar e criar. Trata-se, desse modo, de uma atividade teleológica imanente a essa potência criativa, da qual se infere ser a educação condição *sine qua non* para o desenvolvimento pleno das capacidades humanas e para o exercício efetivo da cidadania.

No contexto sócio-histórico, o Brasil vivenciou um processo de amadurecimento social moroso, dadas, sobretudo, nossas peculiares condições sociais e geográficas, além das lacunas de representação política. De toda sorte, a legitimação de direitos sociais passou a figurar na Constituição

Federal de 1988, a partir da qual se institucionalizaram diplomas legais e normativos atinentes a políticas públicas voltadas aos segmentos mais vulneráveis.

Tal cenário trouxe à baila as perspectivas de democracia e controle social, evidenciando a relevância da formação cidadã no processo de escolarização e as competências do Serviço Social nesse âmbito.

Como outrora discorrido, o Projeto Ético-Político do Serviço Social reflete o esforço da categoria no rompimento com sua herança conservadora, imprimindo criticidade e reflexividade à profissão. Seus princípios éticos atuam como balizadores do exercício laboral, compromissado com a classe trabalhadora.

No espaço escolar, em particular, fomenta-se o espírito democrático e a participação protagonista, instrumentalizando os estudantes para a intervenção em políticas e ações coletivas, de modo a desenvolver nos educandos a leitura crítica da realidade.

Dessarte, percebe-se a relevância do Projeto Ético-Político do Serviço Social, porquanto ele consolida os valores que norteiam a práxis profissional e delinea o projeto societário defendido pela categoria ao longo de sua trajetória no Brasil. Tal compreensão revela-se imprescindível para uma atuação qualificada no âmbito da educação, em que a intencionalidade profissional deve convergir para a efetivação da cidadania e a transformação social.

Especificamente na seara da educação, entende-se que o projeto societário defendido pelo profissional de Serviço Social deve nortear a atuação, porquanto o acesso universal a esse direito constitui, em muitos casos, o principal mecanismo de resistência e superação da subalternidade à qual os filhos da classe trabalhadora são submetidos, possibilitando-lhes o pleno desenvolvimento de suas potencialidades.

A esse respeito, cabe destacar a entrevista de António Nóvoa, uma das maiores referências mundiais em educação, à jornalista Carolina Pastl, publicada pelo portal GZH. Segundo o educador:

A educação e a escola pública nasceram para combater a desigualdade. Dizia-se muito que a educação é como um elevador social. No dia em que a educação deixar de ser isso, ela não servirá para nada. A educação é sempre um processo que, nós acreditamos, pode contribuir para combater as desigualdades. (NÓVOA, 2023 *apud* PASTL, 2023)

A fala de Nóvoa corrobora a imprescindibilidade do assistente social no campo educacional. Se a educação atua como um vetor de mobilidade, o “elevador social” mencionado pelo autor, e como ferramenta de enfrentamento às desigualdades, infere-se que a inserção desse profissional em equipes inter e multidisciplinares é estratégica.

Sua atuação, portanto, deve transcender a dimensão meramente financeira ou a execução de benefícios, voltando-se a estratégias macroestruturais de acesso, inclusão, permanência e êxito escolar.

Nesse sentido, a Lei nº 13.935/2019, que dispõe sobre a prestação de serviços de Psicologia e de Serviço Social nas redes públicas de educação básica, estabelece que as equipes multiprofissionais devem atuar na mediação das relações sociais e institucionais, considerando o projeto político-pedagógico de cada unidade escolar.

Sob a ótica de António Nóvoa, em sua obra *Escolas e professores: proteger, transformar, valorizar*, as tendências de desescolarização, embora sedutoras, resultariam em maiores injustiças sociais. Para o autor, a escola permanece como uma das poucas instituições capazes de proteger os mais vulneráveis.

É nessa perspectiva que se vislumbra um horizonte fértil para as contribuições do Serviço Social, porquanto a educação constitui um direito fundamental basilar, sem o qual as demais prerrogativas cidadãs reduzir-se-iam a meras utopias.

A educação configura-se, assim, como o principal vetor da mobilidade social e o alicerce das oportunidades. Nessa seara de inserção sócio-ocupacional, o assistente social encontra um campo privilegiado para viabilizar garantias vinculadas à formação *omnilateral* e à emancipação humana.

Nesse contexto, a atuação pode transcorrer via assessoria ou consultoria, dada a capacidade singular do profissional de realizar uma leitura crítica da realidade social. Ademais, sua formação generalista lhe confere competências e atitudes essenciais para a liderança, gestão e intermediação das dinâmicas inerentes às relações sociais.

A democracia constitui valor ético-político central para a categoria, porquanto é o único padrão de organização capaz de assegurar a liberdade e a equidade. Conforme o terceiro princípio fundamental do Código de Ética, o assistente social assume o compromisso com a consolidação da cidadania, tarefa primordial voltada à garantia dos direitos das classes trabalhadoras. Nesse sentido, é prerrogativa profissional o apoio e a participação em movimentos sociais vinculados à ampliação democrática.

A revisão ética consolidada pela Resolução CFESS nº 273/1993 superou o humanismo abstrato, fundamentando-se na liberdade como valor político central, vinculada a um projeto de emancipação humana e à expansão dos indivíduos sociais. A riqueza desse diploma reside no compromisso com o usuário sob a perspectiva de totalidade, transcendendo aspectos burocráticos e rompendo com a suposta neutralidade profissional.

O compromisso ético vincula-se, assim, à ontologia do ser social: compreende-se que as demandas do sujeito não se resolvem sem o enfrentamento das contradições societárias que as produzem. Daí emana a relevância do assistente social no contexto educacional, porquanto detém competências técnicas e legais para a elaboração, implementação e avaliação de políticas sociais, como a assistência estudantil, exemplificada, na esfera federal, pela Política Nacional de Assistência Estudantil (Pnaes).

No caso da Pnaes, o papel do profissional de Serviço Social é fundamental para que a assistência não seja vista como “ajuda” ou caridade, mas como um direito subjetivo que viabiliza a democratização do acesso e a permanência.

Do mesmo modo, constituem competências a orientação social, a viabilização de direitos e a gestão de benefícios. Na seara educacional, vislumbra-se, ainda, a prestação de assessoria aos movimentos sociais e o assessoramento tanto a instituições quanto a usuários, especialmente na organização de agremiações estudantis.

No que tange à realização de estudos socioeconômicos para o acesso a benefícios institucionais, a essencialidade do assistente social é nítida, porquanto viabiliza a permanência dos estudantes mais vulnerabilizados. Contudo, tal atuação não deve se reduzir à dimensão burocrática.

Nesse contexto, cumpre salientar a autonomia profissional relativa que, embora circunscrita a limites institucionais, imprime direção social ao fazer laboral. Essa autonomia permite a materialização do Projeto Ético-Político, orientando a prática pelos preceitos de compromisso com a classe trabalhadora, com a democracia, a cidadania e a emancipação humana.

A esse respeito, na perspectiva de Iamamoto, as projeções profissionalmente determinadas materializam a dimensão teleológica do trabalho, afirmando o assistente social como sujeito profissional.

Sob essa perspectiva da dimensão teleológica, vislumbra-se uma substancial potencialidade de intervenção no espaço sócio-ocupacional educacional, dada a própria natureza dialógica e formativa das instituições escolares e acadêmicas.

Todavia, trata-se de um campo em constante disputa, visto que a atuação dos assistentes sociais, em muitos casos, ainda é reduzida às ações de avaliação socioeconômica. Tal cenário é compreensível quando analisados os aspectos da constituição sócio-histórica da profissão no Brasil, marcada, em sua gênese, por uma visão messiânica e moralizante.

Conforme descrevem Iamamoto e Carvalho (1985, p. 227), exigia-se do profissional um “devotamento e sentimento de amor ao próximo”, qualidades inatas que remetiam ao campo da benemerência e não ao da competência técnica.

Ainda segundo os autores, é apenas com a consolidação do assalariamento profissional que o Serviço Social rompe com a caridade privada das classes dominantes, integrando-se às engrenagens de execução das políticas sociais do Estado e de setores empresariais. Esse processo explica a persistente dificuldade de compreensão da amplitude do escopo profissional, que por vezes ainda é confundido com o “ajustamento” social.

Essa herança conservadora, embora mitigada pelo Movimento de Reconceituação, ainda tensiona o cotidiano na educação, exigindo do profissional um esforço constante de afirmação da sua

autonomia técnica para não sucumbir à mera função de ajustador de comportamentos e de fornecedor de auxílios financeiros, no sentido, portanto, do controle social e do assistencialismo.

Hodiernamente, entretanto, sustentada pelo Projeto Ético-Político, a profissão atua majoritariamente na perspectiva da garantia de direitos. Rejeita-se a patologização das expressões da questão social e o caráter assistencialista de outrora.

No âmbito educacional, especificamente, a intervenção deve ser pautada pela laicidade e pela defesa da liberdade, sem moralismos ou policiamento de comportamentos, visando sempre à plena expansão dos indivíduos sociais e à consolidação dos direitos humanos.

Nessa perspectiva, é imperativo acautelar-se quanto às pressões institucionais que demandam ações pontuais e urgentes, as quais frequentemente visam obstaculizar o planejamento estratégico da intervenção.

Especialmente no assessoramento a órgãos colegiados em organizações educacionais, o planejamento revela-se essencial para subsidiar os estudantes sobre o papel das instâncias de participação e as formas de reivindicação de direitos, estimulando o exercício da cidadania.

Tal trabalho deve ocorrer de forma integrada com outros atores escolares, a exemplo dos pedagogos, fomentando a organização de agremiações estudantis e o fortalecimento de conselhos deliberativos. O assistente social deve, portanto, realizar uma leitura crítica da realidade circunstancial, considerando os ditames regulamentares, a cultura organizacional e os limites da autonomia conferida, a fim de conferir direção social à sua prática.

Destarte, munido desses elementos de base, o profissional poderá articular estrategicamente suas intervenções, posicionando-se em favor dos legítimos interesses dos usuários. Nesse contexto, viabilizar a participação efetiva da população nas decisões institucionais não é apenas uma escolha técnica, mas um dever ético basilar da profissão.

Ademais, contribuir para a alteração da correlação de forças institucionais, apoiando as legítimas demandas da população usuária e empenhando-se na viabilização de direitos via políticas sociais, constitui um dever ético fundamental.

Os pressupostos da profissão evidenciam um compromisso contundente com o público, exigindo que o assistente social intervenha em prol da garantia de direitos e interesses coletivos em qualquer espaço de inserção sócio-ocupacional.

Vislumbra-se, portanto, a centralidade da atuação em órgãos colegiados, especialmente em instituições de ensino, dada a sua função social como vetores de cidadania e emancipação.

Nesse sentido, para além da democratização do acesso e da permanência estudantil, o profissional contribui singularmente para a participação efetiva da comunidade escolar nas instâncias decisórias, transcendendo a dinâmica meramente socioeconômica ou o binômio família-escola.

As instituições educacionais desempenham uma função política decisiva ao despertar o pensamento reflexivo e crítico do educando. Com efeito, o âmbito educacional configura-se como uma seara privilegiada, na qual o fazer laboral projeta a formação de cidadãos conscientes da realidade e das contradições inerentes ao sistema capitalista.

Ao exortar a participação em causas coletivas, o Serviço Social colabora no processo de construção de uma nova ordem societária, livre de dominação e de exploração de classe, etnia e gênero.

É imperativo rememorar, contudo, que a qualidade da intervenção pressupõe que o assistente social detenha clareza de sua condição de trabalhador assalariado, inserido em um sistema permeado por contradições e pela reprodução de interesses antagônicos. Não se trata de uma dicotomia, mas do entendimento de que a polarização de interesses é inerente ao seu fazer profissional.

Sob essa clareza, viabiliza-se uma atuação qualificada na direção do Projeto Ético-Político, notadamente no campo educacional. Nesse prisma, a tentativa de desnudar a realidade constitui-se em dimensão essencial da profissão, visto que a atitude investigativa é um componente intrínseco ao exercício profissional.

Tal postura, permeada por um sólido arcabouço teórico-metodológico e por um compromisso ético-político com a classe trabalhadora, permite a operacionalização de um instrumental técnico que relaciona, dialeticamente, a teoria com a prática cotidiana, contribuindo singularmente para a promoção da cidadania no âmbito educacional.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise empreendida ao longo deste capítulo crítico-teórico evidencia que o Serviço Social ocupa posição estratégica no âmbito educacional, especialmente no que se refere à promoção da cidadania e à garantia de direitos. Longe de se restringir a intervenções de caráter socioeconômico, sua atuação revela-se profundamente vinculada ao projeto ético-político profissional, orientando-se pela defesa da democracia, da equidade e da emancipação dos sujeitos.

Ao compreender a educação como espaço atravessado pelas contradições da sociedade de classes, reafirma-se a necessidade de uma intervenção profissional crítica, capaz de apreender as múltiplas expressões da questão social e de atuar de forma articulada junto aos diferentes atores que compõem a comunidade escolar.

Nesse contexto, destacam-se as possibilidades de atuação no fortalecimento da gestão democrática, na mediação de conflitos, na assessoria a pessoas, coletivos e instituições, bem como no incentivo à participação em instâncias colegiadas e de controle social.

Não obstante, persistem desafios históricos que tensionam o exercício profissional, como a tendência à redução do Serviço Social a práticas assistencialistas e a demandas institucionais imediatas,

o que exige permanente vigilância teórico-metodológica e posicionamento ético-político por parte do profissional.

Assim, o espaço educacional configura-se como uma seara privilegiada de intervenção, na qual o assistente social pode contribuir para a formação de sujeitos críticos e participativos, bem como para o fortalecimento de práticas sociais comprometidas com a ampliação da cidadania e a construção de uma sociabilidade fundada em princípios de justiça social e democracia.

REFERÊNCIAS

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 12 mar. 2026.

BRASIL. **Lei nº 8.662, de 7 de junho de 1993**. Dispõe sobre a profissão de Assistente Social e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1993. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8662.htm. Acesso em: 12 mar. 2026.

BRASIL. **Lei nº 13.935, de 11 de dezembro de 2019**. Dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e de serviço social nas redes públicas de educação básica. Brasília, DF: Presidência da República, 2019. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/lei/L13935.htm. Acesso em: 13 mar. 2026.

CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL (CFESS). **Código de Ética do Assistente Social**. Resolução CFESS nº 273/93, de 13 de março de 1993, com as alterações introduzidas pelas Resoluções CFESS nº 290/1994 e 594/2011. Brasília: CFESS, 1993. Disponível em: <http://www.cfess.org.br>. Acesso em: 11 mar. 2026.

CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL (CFESS). **Subsídios para a atuação de assistentes sociais na política de educação**. Brasília: CFESS, 2012. Disponível em: www.cfess.org.br. Acesso em: 21 mar. 2026.

DENTZ, M. V.; SILVA, R. D. **Dimensões históricas das relações entre educação e serviço social: elementos para uma revisão crítica**. Serviço Social & Sociedade, São Paulo, n. 121, p. 7-31, jan./mar. 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0101-6628.011>. Acesso em: 13 mar. 2026.

FRAGA, C. K. A atitude investigativa no trabalho do assistente social. Serviço Social & Sociedade, v. 101, p. 40-64, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ssoc/a/4Ktm9MXBs6RhQPb4Wg7wgBD/?lang=pt>. Acesso em: 13 mar. 2026.

IAMAMOTO, Marilda Villela; CARVALHO, Raul de. **Relações sociais e serviço social: esboço de uma interpretação histórico-metodológica**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1985.

IAMAMOTO, Marilda Villela. **O Serviço Social na Contemporaneidade: trabalho e formação profissional**. São Paulo: Cortez, 2012.

IAMAMOTO, Marilda Villela. **Serviço Social em tempo de capital fetiche: capital financeiro, trabalho e questão social**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

MATOS, Maurílio Castro. **Assessoria, consultoria, auditoria e supervisão técnica**. In: ABEPSS; CFESS (Org.). Serviço Social: direitos sociais e competências profissionais. Brasília: ABEPSS/CFESS, 2009.

NÓVOA, A. **Escolas e professores: proteger, transformar, valorizar**. Com a colaboração de Yara Alvim. Salvador: SEC/IAT. 2022. Disponível em: <https://rosaurasoligo.files.wordpress.com/2022/02/antonio-novoa-livro-em-versaodigital-fevereiro-2022.pdf>. Acesso em: 13 mar. 2026.

PASTL, Carolina. **"Temos que sair da sala de aula", defende António Nóvoa, referência global em educação**. GZH, 1 mar. 2023. Disponível em:

<https://gauchazh.clicrbs.com.br/educacao/noticia/2023/03/temos-que-sair-da-sala-de-aula-defende-antonio-novoa-referencia-global-em-educacao-cleoi3tht007o017144igzfon.html>. Acesso em: 29 mar. 2026.

FORMAÇÃO PROFISSIONAL E DOCÊNCIA: OS DESAFIOS DE UMA EDUCAÇÃO TRANSFRONTEIRIÇA

VOCATIONAL TRAINING AND TEACHING: THE CHALLENGES OF CROSS-BORDER EDUCATION

FORMACIÓN Y ENSEÑANZA PROFESIONAL: LOS RETOS DE LA EDUCACIÓN TRANSFRONTERIZA



10.56238/sevened2026.018-004

Clarice Lyra Poltronieri

Mestra em Educação

Instituição: Universidade Estadual de Roraima (UERR)

E-mail: clarice.poltronieri@alunos.uerr.edu.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3004967714121612>

Moacir Correa do Monte

Mestre em Educação

Instituição: Universidade Estadual de Roraima (UERR)

E-mail: moacir.monte@alunos.uerr.edu.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3150920053512891>

RESUMO

O artigo analisa criticamente os desafios e as perspectivas da formação inicial e continuada de professores da Educação Básica, com ênfase no estado de Roraima e em suas especificidades transfronteiriças. O objetivo foi refletir sobre a construção da formação docente no Brasil desde suas raízes históricas. Para isso foi feita uma revisão de literatura sustentada em autores como Paulo Freire, António Nóvoa, Maurice Tardif e Bernadete Gatti, discutindo o processo histórico de profissionalização docente no Brasil. O estudo evidencia que, apesar de avanços, persistem lacunas estruturais na formação docente, especialmente em regiões periféricas e amazônicas, onde prevalecem desigualdades educacionais, precarização das condições de trabalho e desarticulação entre saberes teóricos e práticos. As reflexões demonstram que a constituição dos saberes docentes demanda uma formação que valorize a identidade profissional, a reflexão crítica e o diálogo entre teoria e prática. Em territórios de fronteira, como Roraima, argumenta-se que a Interculturalidade Crítica constitui referencial essencial para enfrentar desigualdades, descolonizar práticas pedagógicas e reconhecer a diversidade presente nas escolas. Conclui-se que a formação docente deve ser contínua, humanizadora e territorializada, capaz de promover a emancipação profissional e responder às complexidades contemporâneas.

Palavras-chave: Formação Docente. Interculturalidade Crítica. Educação Transfronteiriça.

ABSTRACT

This article critically analyzes the challenges and perspectives of initial and continuing teacher training in Basic Education, with an emphasis on the state of Roraima and its cross-border specificities. The

objective was to reflect on the construction of teacher training in Brazil from its historical roots. To this end, a literature review was conducted based on authors such as Paulo Freire, António Nóvoa, Maurice Tardif, and Bernadete Gatti, discussing the historical process of teacher professionalization in Brazil. The study shows that, despite advances, structural gaps persist in teacher training, especially in peripheral and Amazonian regions, where educational inequalities, precarious working conditions, and a disconnect between theoretical and practical knowledge prevail. The reflections demonstrate that the constitution of teaching knowledge demands training that values professional identity, critical reflection, and dialogue between theory and practice. In border territories, such as Roraima, it is argued that Critical Interculturality constitutes an essential framework for confronting inequalities, decolonizing pedagogical practices, and recognizing the diversity present in schools. It is concluded that teacher training must be continuous, humanizing, and territorially focused, capable of promoting professional emancipation and responding to contemporary complexities.

Keywords: Teacher Training. Critical Interculturality. Cross-Border Education.

RESUMEN

Este artículo analiza críticamente los desafíos y perspectivas de la formación inicial y continua del profesorado de Educación Básica, con énfasis en el estado de Roraima y sus particularidades transfronterizas. El objetivo fue reflexionar sobre la construcción de la formación docente en Brasil desde sus raíces históricas. Para ello, se realizó una revisión bibliográfica basada en autores como Paulo Freire, António Nóvoa, Maurice Tardif y Bernadete Gatti, quienes abordan el proceso histórico de profesionalización docente en Brasil. El estudio muestra que, a pesar de los avances, persisten brechas estructurales en la formación docente, especialmente en las regiones periféricas y amazónicas, donde prevalecen las desigualdades educativas, las condiciones laborales precarias y la desconexión entre el conocimiento teórico y el práctico. Las reflexiones demuestran que la constitución del conocimiento docente exige una formación que valore la identidad profesional, la reflexión crítica y el diálogo entre teoría y práctica. En territorios fronterizos, como Roraima, se argumenta que la Interculturalidad Crítica constituye un marco esencial para afrontar las desigualdades, descolonizar las prácticas pedagógicas y reconocer la diversidad presente en las escuelas. Se concluye que la formación docente debe ser continua, humanizadora y centrada en el territorio, capaz de promover la emancipación profesional y responder a las complejidades contemporáneas.

Palabras clave: Formación Docente. Interculturalidad Crítica. Educación Transfronteriza.

1 INTRODUÇÃO

A formação de professores no Brasil segue como um desafio em pleno século XXI, ainda com lacunas e problemas estruturais, mesmo diante de inúmeros estudos, discussões e reflexões históricas sobre o tema. Apesar das lacunas e problemas estruturais persistirem, eles não são homogêneos e assume particularidades significativas no estado de Roraima, marcado pela diversidade étnica, cultural e pela dinâmica transfronteiriça.

Nesse sentido, discutir a formação docente perpassa pela capacidade crítica do professor em compreender seu papel social, indo além da função de mero transmissor de conteúdo, conforme preconiza Freire (1996), para quem ensinar pressupõe um compromisso ético, político e estético. A formação docente, portanto, deve promover reflexão crítica, diálogo e reconhecimento dos educandos como sujeitos históricos. Essa concepção dialoga com Nóvoa (1995, 1997), Tardif (2000) e Gatti (2008, 2010, 2020), que problematizam a fragmentação da formação inicial e defendem a articulação entre saberes teóricos, práticos e experienciais.

Este artigo discute duas questões centrais:

Como se configurou o processo de profissionalização docente ao longo da história e quais transformações ocorreram nas últimas décadas?

Quais saberes são necessários à formação inicial e continuada e como se articulam às exigências da docência contemporânea, especialmente no contexto de Roraima?

Trata-se de uma pesquisa bibliográfica com abordagem analítico-crítica, cujo objetivo é compreender como diferentes referenciais teóricos contribuem para a construção de uma formação docente coerente, crítica e intercultural.

2 METODOLOGIA

Este estudo caracteriza-se como uma pesquisa bibliográfica de natureza analítico-crítica, estruturada a partir de uma revisão narrativa de literatura, conforme descrito por Gil (2008) e Vosgerau e Romanowski (2014). A escolha desse tipo de revisão justifica-se pela necessidade de reunir, interpretar e problematizar produções clássicas e contemporâneas acerca da formação docente no Brasil, articulando-as às especificidades da Educação Básica no estado de Roraima.

A seleção do material bibliográfico seguiu os seguintes critérios de inclusão: (a) obras de referência na área da formação docente, especialmente os autores que fundamentam o debate nacional — Paulo Freire, António Nóvoa, Maurice Tardif e Bernadete Gatti; (b) pesquisas publicadas entre 1990 e 2025 que abordam formação inicial, formação continuada, profissionalização docente, saberes profissionais e contextos educacionais amazônicos ou transfronteiriços. Foram excluídas produções com foco estritamente técnico-administrativo ou que não dialogassem com a perspectiva crítica adotada nesta investigação.

A busca bibliográfica foi realizada nas bases Scielo, Google Scholar, ERIC, além da consulta a legislações nacionais e documentos do Conselho Nacional de Educação. As palavras-chave empregadas na busca foram: “formação docente”, “profissionalização”, “saberes docentes”, “interculturalidade crítica”, “educação transfronteiriça” e “Amazônia/Roraima”, com o uso do boleador AND.

A análise do material seguiu procedimentos de análise temática, organizados em três eixos: (1) trajetória histórica da profissionalização docente; (2) constituição e temporalidade dos saberes profissionais; e (3) formação docente em contextos amazônicos e transfronteiriços, com ênfase na Interculturalidade Crítica. Esses eixos orientaram a leitura, a interpretação e o diálogo entre os autores selecionados, permitindo a construção de uma síntese crítica articulada ao contexto educacional roraimense.

3 UMA BREVE CAMINHADA PELO CAMINHO PROFISSIONAL DA DOCÊNCIA

A imagem do professor no Brasil esteve historicamente atrelada ao apostolado e ao sacerdócio, conforme explica Nóvoa (1995). Ele aponta que, ao longo do século XIX, consolidou-se uma imagem do professor como um funcionário público do qual era esperada humildade e obediência, o que criou de uma auréola mística de valorização das qualidades de relação e de compreensão da pessoa humana. Dessa forma, a ideia de entender a docência como uma profissão foi substituída pela mística de um trabalho vocacional e quase voluntário, sem perspectiva de valorização profissional.

Dessa forma, Nóvoa (1995) mostra que a profissão docente entra o século XX sem o devido reconhecimento e valorização enquanto classe trabalhadora, estando intimamente ligada à ideia romantizada de vocação, o que justificaria uma formação mínima, já que dependeria do ‘dom’ para a docência.

Gatti (2010) comprova a tese ao mostrar que a formação inicial ficou de lado até meados da década de 1990, cabendo aos docentes uma formação de nível médio nas então chamadas Escolas Normais para atuação nas séries iniciais do agora denominado Ensino Fundamental (EF). Destacou que não havia formação específica para quem atuasse nas séries finais do EF e também no que hoje chamamos Ensino Médio. A preocupação por formações mais específicas, segundo a autora, surge timidamente no decorrer do século XX e mesmo assim só tendo ocorrido devido às lutas travadas ao longo da história pedagógica profissional no Brasil.

A pesquisadora explica que até a criação de algumas leis específicas, a docência era concedida a bacharéis que fizessem um ano de disciplinas pedagógicas, (vulgo 3+1). Destaca uma primeira mudança importante, o Parecer n. 161, de 1986, aprovado pelo Conselho Federal de Educação, que reformula o curso de Pedagogia e estabelece uma formação profissional docente diferenciada para professores das séries iniciais do EF, à época chamadas de 1ª à 4ª série.

Gatti (2010) explica que desde este Parecer, passando pela Lei de Diretrizes e Bases (LDB) 9394/96 e chegando à Resolução n. 1, de 15/05/2006, do Conselho Nacional de Educação, foram muitos debates teóricos. Salienta, entretanto, que na prática houve poucas mudanças, mas destaca que o processo por si aponta uma preocupação em reformular a profissionalização docente, o que tem ocorrido de forma gradual, porém ainda sem a celeridade necessária.

A pesquisadora demonstra ainda que boa parte dos professores da Educação Básica assume a sala de aula com grandes lacunas na sua formação inicial. Nos apontamentos levantados em pesquisa de alguns cursos de licenciatura: “(...) o que se verifica é que a formação de professores para a educação básica é feita, em todos os tipos de licenciatura, de modo fragmentado entre as áreas disciplinares e os níveis de ensino” (Gatti, p.1358, 2010).

Além da fragmentação, ela destaca que, nos casos de docentes atuantes em disciplinas específicas, os problemas são ainda maiores, já que a formação possui um caráter genérico. Gatti (2020) destaca que na maior parte das licenciaturas ainda predomina a ênfase nos conhecimentos específicos das disciplinas, deixando uma grande lacuna em relação à preparação para a profissionalidade docente, como por exemplo, os aprendizados relacionados às peculiaridades da profissão, seus fundamentos e práticas.

Gatti e Nunes (2008) também comprovam a desvalorização docente no próprio âmbito acadêmico, onde quem se dedica à formação docente tem menos prestígio do que quem trabalha em atividades de pesquisa e pós-graduação. A autora reitera que a atividade que implica na formação docente “[...] é considerada atividade de menor categoria e quem a ela se dedica é pouco valorizado” (Gatti e Nunes, 2009, p. 152).

Tardif (2000) também aponta para a fragmentação na formação universitária para a docência e acrescenta que a lógica seguida está relacionada ao conhecimento transmitido, sem manter relações práticas, o que facilita o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem. E ainda destaca o distanciamento que há entre o saber universitário e o saber da escola básica.

Apesar do distanciamento temporal com a atualidade, as pesquisas e reflexões dos autores ainda são contemporâneas. Se apontarmos para a realidade atual no contexto amazônico, por exemplo, podemos afirmar que a formação docente ainda se mostra insuficiente e pouco alinhada às demandas reais da educação básica, sobretudo devido às desigualdades regionais, às condições estruturais precárias e à falta de programas contínuos e contextualizados.

Camargo, Nascimento e Rodrigues (2024) comprovam em seu estudo que, apesar dos esforços formativos, “a diversidade existente na organização social e econômica da região amazônica [...] contribui para a inibição das oportunidades educacionais” (Camargo; Nascimento; Rodrigues, 2024, p. 230). Isso porque muitos programas de formação ainda desconsideram as especificidades das escolas amazônicas — como turmas multisseriadas, populações tradicionais e realidades transfronteiriças —

resultando em formações frequentemente aligeiradas, descontextualizadas e pouco articuladas com as condições concretas de trabalho docente.

4 QUAIS CONHECIMENTOS SÃO IDEAIS PARA A FORMAÇÃO DOCENTE?

Se a formação inicial docente já apresenta lacunas, tratar de sua formação continuada (ou permanente, como preferimos chamar) é ainda mais desafiador diante da rotina do profissional que se divide entre planejamento e preparação das aulas, execução, correção de atividades e processos avaliativos exigidos pelas secretarias de educação. A tudo isso se somam as atividades diferenciadas para alunos com deficiência e em muitos casos, o malabarismo de ministrar diversos componentes curriculares diferentes de sua área de formação inicial para cumprir a carga horária.

A grande questão é que os problemas educacionais têm persistido e se multiplicado e os professores têm sofrido um aumento em sua carga de trabalho, além do habitual, restando-lhe pouco tempo e energia para essa formação permanente. Soma-se a isso a falta de aplicabilidade dos saberes que lhe são cobrados para ensino e a falta de relação destes com seu próprio saber ou com o do aluno. Mas quais conhecimentos o professor precisa para promover o aprendizado?

Segundo Nóvoa (1995), as escolas normais legitimam um saber produzido no exterior da profissão docente, que veicula uma concepção dos professores centrada na difusão e na transmissão de conhecimentos historicamente construídos como científicos, desconsiderando outros. Mesmo assim, o autor reconhece a escola como um lugar de reflexão sobre as práticas, o que permite vislumbrar uma perspectiva dos professores como profissionais produtores de saber e de saber-fazer.

Da mesma forma, Freire (1996) critica o que chamou de educação bancária, hegemonicamente construída nas escolas brasileiras. E estimula o desenvolvimento de saberes docentes que incluem pesquisa, prática, ética, rigor, mas acima de tudo, respeito e reconhecimento dos saberes, tanto do próprio professor, quanto dos alunos. Ou seja, para Freire (1996) o professor deve ter capacidade crítica de discernir os saberes importantes e necessários para o desenvolvimento do aprendizado do aluno, bem como ter a postura de um pesquisador produtor de conhecimentos.

Tardif (2000) segue no mesmo caminho ao afirmar que o professor precisa compreender e se apegar às suas capacidades profissionais a fim de alcançar os objetivos estabelecidos. Ele destaca ainda que os saberes dos profissionais da educação são temporais ao se construírem em três momentos de sua trajetória: sua experiência pessoal; sua prática inicial; e sua carreira.

No primeiro aspecto ele explica que boa parte do que os professores sabem sobre o ensino vem da internalização de suas experiências enquanto aluno ou mesmo observador do modelo educacional que o cerca. Com isso, a formação do profissional se dá a partir de suas experiências biográficas anteriores, tanto na escola, quanto na família ou nos grupos sociais aos quais o sujeito caminhou antes de ingressar na graduação.

Em segundo lugar, os saberes profissionais também são temporais no sentido de que os primeiros anos de prática profissional são decisivos na aquisição do sentimento de competência e no estabelecimento das rotinas de trabalho, ou seja, na estruturação da prática profissional.

Finalmente, são temporais em um terceiro sentido pois são utilizados e se desenvolvem no âmbito de uma carreira, isto é, de um processo de vida profissional de longa duração do qual fazem parte dimensões identitárias e dimensões de socialização profissional, bem como fases e mudanças.

5 MAS QUAL A IMPORTÂNCIA DE ESTARMOS TOMANDO ESSES DADOS COMO REFERÊNCIA E RELACIONANDO-OS COM A NOSSA REALIDADE?

Segundo Gatti (2010), estamos assumindo que o papel da escola, e dos professores, é o de ensinar-educando, uma vez que postulamos que sem conhecimentos básicos para interpretação do mundo não há verdadeira condição de formação de valores e de exercício de cidadania. Para ela, não há consistência em uma profissionalização sem a constituição de uma base sólida de conhecimentos e formas de ação.

Ainda segundo Gatti (2010), essa base sólida nos leva a sair do improviso, da ideia do professor missionário, do professor quebra-galho, do professor artesão, ou tutor, do professor meramente técnico, para adentrar a concepção de um profissional que tem condições de confrontar-se com problemas complexos e variados, capaz de construir soluções em sua ação, mobilizando seus recursos cognitivos e afetivos. O professor deve sempre buscar novas metodologias no sentido de direcionar as práticas educacionais levando em consideração as particularidades que existem no ambiente escolar e no sistema educacional local. A isso, deve-se acrescentar uma formação complementar, continuada e sequenciada (Gatti, 2010).

Se a formação docente inicial for frágil, o professor em início de carreira pode ser levado à adoção de determinadas concepções pedagógicas já ultrapassadas, conforme Libâneo (2000) aponta. São as experiências iniciais que vão balizar suas metodologias e a inexperience associada a uma realidade escolar à qual ele não foi preparado pode levar à perpetuação de tendências hegemônicas, colonizadoras e excludentes. Nesse sentido, o profissional deve ao longo de sua trajetória docente buscar alternativas para que seu método de aprendizagem seja efetivamente eficiente e que faça com que o aluno possa compreender o mundo à sua volta e mudar seu comportamento.

Tardif (2000) reforça que, em sua prática, os profissionais devem se apoiar em conhecimentos especializados e formalizados, na maioria das vezes, por intermédio das disciplinas científicas em sentido amplo, incluindo, evidentemente, as ciências naturais e aplicadas, mas também as ciências sociais e humanas, assim como as ciências da educação. Desse modo, o docente será capaz de orientar-se em meio aos desafios encontrados em sua ação pedagógica e direcionar as pertinências aos seus devidos mecanismos ou instrumentos capazes de solucionar tais contratempos.

Entretanto, os desafios são inúmeros e as possibilidades de resolução dependem de diversos fatores, como por exemplo, as tendências educacionais que servem de base para sua metodologia. Segundo o que afirma Libâneo (2000), em alguns casos as tendências se complementam, em outros, divergem. De qualquer modo, a classificação e sua descrição poderão funcionar como um instrumento de análise para o professor avaliar a sua prática de sala de aula.

A formação permanente é, sem dúvidas, um caminho a seguir na obtenção de saberes profissionais que decerto contribuirão para a atividade docente, porém devemos considerar que a prática docente leva tempo para ser desenvolvida. Até porque, conforme Tardif (2000) afirma, os saberes profissionais dos professores são variados e heterogêneos. Eles provêm de diversas fontes de conhecimento circulares veiculados pelos programas, guias e manuais escolares; ele se baseia em seu próprio saber ligado à experiência de trabalho, na experiência de certos professores e em tradições peculiares ao ofício de professor.

Ainda segundo Tardif (2000), os cursos de formação para o magistério são globalmente idealizados segundo um modelo aplicacionista do conhecimento: os alunos passam um certo número de anos a assistir aulas baseadas em disciplinas e constituídas de conhecimentos proposicionais. Em seguida, ou durante essas aulas, eles vão estagiar para “aplicarem” esses conhecimentos. Enfim, quando a formação termina, eles começam a trabalhar sozinhos, aprendendo seu ofício na prática e constatando, na maioria das vezes, que esses conhecimentos proposicionais não se aplicam bem na ação cotidiana.

Como crítico a esses modelos de formação, Freire (1996) tem sido a inspiração na formação permanente docente, pois afirma que “É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (Freire, 1996, p. 38) e ainda complementa que “Como gente, mulher ou homem, somos seres inconclusos, em permanente busca” (Freire, 1996, p. 50). O pesquisador contribui muito nos debates sobre os saberes docentes necessários para a promoção de uma educação inclusiva, equitativa e de qualidade.

6 A INTERCULTURALIDADE CRÍTICA NA FORMAÇÃO DOCENTE TRANSFRONTEIRIÇA

Reconhecendo as múltiplas realidades transfronteiriças de Roraima, conforme mencionado na introdução deste trabalho, a formação docente não pode se limitar a modelos homogêneos e universalizantes. O desafio da profissionalização, já discutido à luz das contribuições de Nóvoa (1991, 1995), Gatti (2009, 2010, 2020), Tardif (2000) e Freire (1996), exige uma expansão do olhar para as complexas dinâmicas de fronteira. O espaço fronteiro não deve ser visto apenas como um limite geográfico, mas como um lócus de intensa circulação, de hibridismos culturais e de conflitos sociais e identitários (Albuquerque, 2010).

Nesse sentido, a lacuna identificada na formação contínua, que precisa superar visões meramente técnicas (Gatti, 2020) e desarticuladas da realidade (Tardif, 2000), encontra na Interculturalidade Crítica uma via coerente para o desenvolvimento profissional. A educação transfronteiriça, nesse prisma, não se restringe a programas bilíngues ou meras descrições da diversidade, mas exige que o docente se posicione ativamente diante da intersecção de culturas (Fleuri, 2003).

A Interculturalidade Crítica, conforme proposta por Candau (2008), difere da abordagem funcional, pois questiona as estruturas de poder e as desigualdades subjacentes às relações culturais, em vez de apenas celebrar a diversidade de forma superficial. A autora defende que é fundamental que a formação de professores enfrente o preconceito, a discriminação e o racismo no cotidiano escolar, articulando a dimensão da diferença com a da igualdade (Candau, 2008).

Em um estado como Roraima, marcado pela presença de povos indígenas, migrantes venezuelanos e guianenses, a Interculturalidade Crítica oferece o referencial teórico-prático necessário para que o professor desenvolva uma competência crítica que descolonize o currículo, questionando saberes hegemônicos; acolha a diversidade linguística e cultural dos estudantes em situação de refúgio e migração; e promova o diálogo e o reconhecimento mútuo, transformando a escola em um espaço de negociação cultural e de luta por direitos humanos (Candau, 2008).

Poltronieri e Maia Neto apontam que o currículo da educação básica já traz o reconhecimento da diversidade cultural. Os autores demonstram o entrelaçamento entre currículo e práticas profissionais docentes, entretanto afirmam que “A ausência de formações permanentes aos profissionais da educação também influencia na evolução das práxis pedagógicas” (Poltronieri e Maia Neto, n.p., 2025).

Portanto, a formação docente para a realidade transfronteiriça deve ser um processo de constante (re)construção, que habilite o professor a ser um mediador crítico e transformador das múltiplas realidades que se encontram em sua sala de aula, superando a visão de um território homogêneo para abraçar a complexidade de um entrelugar fronteiriço. Assim, a promoção da formação permanente para os professores de Roraima deve estar vinculada às ideias da Interculturalidade Crítica.

7 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

As reflexões debatidas no texto permitiram compreender que a formação docente no Brasil, embora marcada por avanços legais e teóricos, continua atravessada por lacunas estruturais, comprometendo a profissionalização e o exercício crítico da docência. Dessa forma, foi possível responder à primeira questão proposta na pesquisa: como se configurou o processo de profissionalização docente ao longo da história e quais transformações ocorreram nas últimas décadas?

Também foi respondida à segunda reflexão proposta: Quais saberes são necessários à formação inicial e continuada e como se articulam às exigências da docência contemporânea, especialmente no contexto de Roraima?

Os objetivos propostos foram alcançados ao evidenciar que o processo histórico de profissionalização docente no país se construiu de forma lenta, fragmentada e frequentemente alicerçada em visões vocacionais e não profissionais, como indicam Nóvoa (1995) e Gatti (2010). Essa herança ainda reverbera nas licenciaturas contemporâneas, que permanecem desarticuladas das demandas reais da escola básica e distantes das condições concretas de trabalho do professor. Percebeu-se, ainda, a persistência de falhas na formação inicial e continuada docente no Brasil, com desafios específicos do contexto amazônico, em especial de Roraima.

A discussão sobre os saberes necessários à formação inicial e permanente revelou que a construção deles é múltipla, heterogênea e temporal, reforçando que nenhum modelo formativo pode ser eficaz se desconsiderar a trajetória biográfica, a prática inicial e as transformações que marcam a carreira docente. Além disso é preciso defender uma profissional crítico, ético e reflexivo, capaz de se reconhecer como sujeito histórico e inconcluso, cujo aprendizado se dá na e pela prática.

A urgência em se promover a profissionalidade docente considerando a realidade local é ainda maior quando tratamos do contexto amazônico, em especial da amazônia roraimense, em virtude da imensa complexidade cultural, das desigualdades regionais e das demandas específicas das escolas situadas em territórios transfronteiriços.

Diante desse cenário, evidencia-se que a formação docente atual – tanto inicial quanto permanente – ainda não responde de maneira satisfatória às necessidades da Educação Básica em Roraima. A ausência de processos formativos contínuos, articulados às especificidades territoriais, bem como a desvalorização do professor e as condições precárias de trabalho, limitam a construção de saberes profissionais sólidos e contextualizados. As formações oferecidas, em geral, ainda reproduzem saberes hegemônicos e colonialistas, distantes da complexidade social, cultural e linguística que caracteriza o estado.

Nesse sentido, a perspectiva da Interculturalidade Crítica emerge como um referencial indispensável para repensar a formação docente na região, até porque atuar em contextos de fronteira exige que o professor desenvolva competências interculturais capazes de problematizar relações de poder, descolonizar o currículo, valorizar saberes discentes e promover práticas pedagógicas que reconheçam e acolham as diferenças. A formação docente, seja inicial, seja permanente, precisa ser entendida como processo de (re)construção contínua dos saberes; ser o eixo estruturante para que os professores se tornem mediadores críticos e transformadores de realidades diversas, e não apenas aplicadores de conteúdo.

Como reflexão final, entende-se que superar os desafios históricos da formação docente no Brasil e, especificamente, no contexto amazônico, demanda políticas públicas efetivas, financiamento adequado, valorização do magistério e, sobretudo, uma formação que articule teoria, prática, humanização e território. Além disso, construir uma formação docente coerente, crítica e intercultural vai além das necessidades acadêmicas, trata-se de um compromisso ético que vise a garantia de uma educação básica de qualidade, capaz de responder às complexidades do presente e de promover uma escola verdadeiramente inclusiva, equitativa e democrática.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, José Lindomar Coelho. **A dinâmica das fronteiras: os brasiguaios entre o Brasil e o Paraguai**. São Paulo: Annablume, 2010.

CANDAU, Vera Maria. **Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica**. In: MOREIRA, Antonio Flávio; CANDAU, Vera Maria (Org.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

CAMARGO, Arlete Maria Monte de; NASCIMENTO, Flávio Nogueira do; RODRIGUES, Glenda Caroline Meireles da Costa. Formação docente e situações de trabalho: tendências em teses e dissertações no contexto amazônico. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 25, n. 58, p. 220–248, maio/ago. 2024. DOI: 10.5965/1984723825582024220.

FLEURI, Reinaldo Matias. Intercultura e educação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 23, p. 16-35, maio/ago. 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GATTI, Bernardete Angelina; NUNES, Marina Muniz Rossa (orgs.). **Formação de professores para o ensino fundamental: estudo de currículos das licenciaturas em pedagogia, língua portuguesa, matemática e ciências biológicas**. São Paulo: FCC/DPE, 2009. (Coleção Textos FCC, 29).

GATTI, Bernardete Angelina. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação e Sociedade**. 31 (113), dez. 2010. 2v. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/R5VNX8SpKjNmKPxxp4QMt9M/> Acesso em 15 ago. 2025.

_____. Perspectiva da formação de professores para o magistério na Educação Básica: a relação teoria e prática e o lugar das práticas. Salvador: FAEEBA - **Educação e Contemporaneidade**, jan./mar. 2020. v.29, n. 57, p-18-28. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.21879/faeeba2358-0194.2020.v29.n57.p15-28> Acesso em 15 ago. 2025.

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

LIBÂNEO, José Carlos. **Tendências Pedagógicas na Prática Escolar**. In: Democratização da escola pública: pedagogia crítico-social dos conteúdos, São Paulo, Loyola, 1985.

NÓVOA, António. **Concepções e práticas de formação contínua de professores**. In Formação Contínua de Professores - Realidades e Perspectivas. Aveiro: Universidade de Aveiro, 1991.

_____, António. **O processo histórico de profissionalização do professorado**. In: Profissão Professor. Coleção Ciências da Educação. Portugal: Porto Editora, 1995. 2 ed.

POLTRONIERI, Clarice Lyra; NETO, Geraldo Pereira Maia. **Currículo na Amazônia roraimense: reflexões sobre entreculturas e interculturalidade**. In: Anais do XV Fórum Internacional de Pedagogia (XV FIPED). Anais. Serra Talhada (PE) AESET, 2025. Disponível em: <https://www.even3.com.br/anais/xv-forum-internacional-de-pedagogia-xv-fiped-502395/1097667-CURRICULO-NA-AMAZONIA-RORAIMENSE--REFLEXOES-SOBRE-ENTRECULTURAS-E-INTERCULTURALIDADE>. Acesso em: 01/11/2025

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**, 2000, 13:05-24.

VOSGERAU, Dilmeire Sant'Anna Ramos; ROMANOWSKI, Joana Paulin. Revisão da produção científica: estratégias e procedimentos para o estado da arte. Revista Diálogo Educacional, Curitiba, v. 14, n. 43, p. 165–185, jan./abr. 2014.

**PROJETO MALETA VIAJANTE: LEITURA, INTERAÇÃO E APRENDIZAGEM
EM FAMÍLIA**

**TRAVELING SUITCASE PROJECT: READING, INTERACTION AND
LEARNING AS A FAMILY**

**PROYECTO DE LA MALETA DE VIAJE: LECTURA, INTERACCIÓN Y
APRENDIZAJE EN FAMILIA**



10.56238/sevened2026.018-005

Jhiones de Arruda Mazeto

Graduado em Pedagogia e Artes Visuais e Especialista em Psicopedagogia
Instituição: Escola Municipal de Educação Básica Gisélío da Nóbrega
E-mail: jhiones.professor@gmail.com

Francelina Fontenelle de Moraes

Graduada em Pedagogia e Especialista em Metodologia da Língua Portuguesa
Instituição: Escola Municipal de Educação Básica Gisélío da Nóbrega
E-mail: francelina.fontenelle@edu.rondonopolis.mt.gov.br

Camila Aparecida Miranda de Jesus

Graduada em Pedagogia e Especialista em Neuropsicopedagogia
Instituição: Escola Municipal de Educação Básica Gisélío da Nóbrega
E-mail: camila.miranda@edu.rondonopolis.mt.gov.br

Jozivane Ferreira Silva Rodrigues

Graduada em Pedagogia e Especialista em Alfabetização e Letramento
Instituição: Escola Municipal de Educação Básica Gisélío da Nóbrega
E-mail: jozivane.rodrigues@edu.rondonopolis.mt.gov.br

Elkslene Ramos Martins

Graduada em Pedagogia e Especialista em Libras
Instituição: Escola Municipal de Educação Básica Gisélío da Nóbrega
E-mail: elkslene.ramos@edu.rondonopolis.mt.gov.br

Renata Galvani Garcia Martines

Graduada em Pedagogia e Especialista em Educação Infantil e Alfabetização
Instituição: Escola Municipal de Educação Básica Gisélío da Nóbrega
E-mail: renatag.garcia38@hotmail.com

Creuza Rosa Ribeiro

Graduada em Pedagogia e Especialização Educação em Unidades Prisionais
Instituição: Secretaria de Segurança Pública - SESP/MT
E-mail: creuzaribeiro@sejudh.mt.gov.br

Lorrayni Cristina Arruda de Lima

Graduada em Pedagogia e Especialista em Psicopedagogia e Neurociência
Instituição: Escola Municipal de Educação de Educação Básica Gleba Dom Bosco
E-mail: lorrynilima24@gmail.com

Rosanilda Meira Chaves

Graduada em Pedagogia e Especialista em Planejamento Educacional
Instituição: Escola Municipal de Educação de Educação Básica Nossa Senhora Aparecida
E-mail: rosanildameira2018@gmail.com

RESUMO

O presente projeto analisa a importância da leitura como prática social no contexto da Educação Básica, destacando o papel da família, da escola e da comunidade na formação de leitores. A proposta da “Maleta Viajante” consiste no envio de livros literários para a casa dos estudantes do 1º ao 5º ano, promovendo momentos de leitura compartilhada entre alunos e seus familiares. Parte-se da compreensão de que a leitura não deve se restringir ao ambiente escolar, mas deve ser ampliada para o cotidiano dos estudantes, fortalecendo vínculos afetivos e culturais. Nesse contexto, o uso de práticas pedagógicas que envolvem a participação da família contribui para tornar o processo de ensino-aprendizagem mais significativo, estimulante e integrado à realidade do aluno. O projeto, de abordagem qualitativa, evidencia que a interação entre escola e família favorece o desenvolvimento da leitura, da oralidade, da escrita e da imaginação, além de incentivar o protagonismo dos estudantes. Ao articular leitura, convivência familiar e participação comunitária, os alunos ampliam seu repertório cultural e desenvolvem habilidades essenciais para sua formação. Destaca-se, ainda, o papel do professor como mediador na organização e acompanhamento das atividades propostas. Conclui-se que a “Maleta Viajante” é uma estratégia eficaz para promover o gosto pela leitura e fortalecer a parceria entre escola e família.

Palavras-chave: Leitura. Família. Interação.

ABSTRACT

This project analyzes the importance of reading as a social practice in the context of Basic Education, highlighting the role of family, school, and community in the formation of readers. The "Traveling Suitcase" proposal consists of sending literary books to the homes of students from the 1st to the 5th grade, promoting moments of shared reading between students and their families. It starts from the understanding that reading should not be restricted to the school environment, but should be extended to the daily lives of students, strengthening affective and cultural bonds. In this context, the use of pedagogical practices that involve family participation contributes to making the teaching-learning process more meaningful, stimulating, and integrated into the student's reality. The project, with a qualitative approach, shows that the interaction between school and family favors the development of reading, orality, writing, and imagination, in addition to encouraging student protagonism. By articulating reading, family life, and community participation, students expand their cultural repertoire and develop essential skills for their education. Furthermore, the teacher's role as a mediator in organizing and monitoring the proposed activities is highlighted. It is concluded that the "Traveling Suitcase" is an effective strategy for promoting a love of reading and strengthening the partnership between school and family.

Keywords: Reading. Family. Interaction.

RESUMEN

Este proyecto analiza la importancia de la lectura como práctica social en el contexto de la Educación Básica, destacando el papel de la familia, la escuela y la comunidad en la formación de lectores. La propuesta "Maleta Viajera" consiste en enviar libros literarios a los hogares de estudiantes de 1.º a 5.º grado, promoviendo momentos de lectura compartida entre estudiantes y sus familias. Parte de la premisa de que la lectura no debe limitarse al entorno escolar, sino que debe extenderse a la vida cotidiana de los estudiantes, fortaleciendo los vínculos afectivos y culturales. En este contexto, el uso de prácticas pedagógicas que involucran la participación familiar contribuye a que el proceso de enseñanza-aprendizaje sea más significativo, estimulante e integrado a la realidad del estudiante. El proyecto, con un enfoque cualitativo, muestra que la interacción entre la escuela y la familia favorece el desarrollo de la lectura, la oralidad, la escritura y la imaginación, además de fomentar el protagonismo estudiantil. Al articular la lectura, la vida familiar y la participación comunitaria, los estudiantes amplían su repertorio cultural y desarrollan habilidades esenciales para su educación. Asimismo, se destaca el rol del docente como mediador en la organización y el seguimiento de las actividades propuestas. Se concluye que la «Maleta Viajera» es una estrategia eficaz para fomentar el amor por la lectura y fortalecer la colaboración entre la escuela y la familia.

Palabras clave: Lectura. Familia. Interacción.

1 INTRODUÇÃO

A leitura é uma das competências fundamentais a serem desenvolvidas na Educação Básica, sendo essencial para a formação de sujeitos críticos, autônomos e participativos. No entanto, um dos grandes desafios enfrentados pelas escolas é incentivar o hábito da leitura para além do espaço escolar.

Diante dessa realidade, o Projeto Maleta Viajante surge como uma estratégia pedagógica que busca aproximar a família do processo educativo, promovendo momentos de leitura compartilhada em casa. A proposta consiste em encaminhar uma maleta com livros literários para os alunos do 1º ao 5º ano, permitindo que levem o material para casa e realizem atividades junto aos seus familiares.

A escolha do tema baseia-se na necessidade de fortalecer o vínculo entre escola, família e comunidade, reconhecendo que o incentivo à leitura é mais eficaz quando ocorre de forma conjunta. Assim, este projeto busca responder à seguinte questão: qual a importância da participação da família no desenvolvimento do hábito da leitura dos estudantes?

O objetivo é analisar como a prática da leitura compartilhada contribui para o desenvolvimento da aprendizagem, da imaginação e da interação social dos alunos.

2 DESENVOLVIMENTO

O Projeto Maleta Viajante configura-se como uma estratégia pedagógica fundamentada nas metodologias ativas e na concepção de aprendizagem significativa, na qual o estudante é sujeito do processo educativo e constrói o conhecimento por meio da interação com o meio social e cultural. Ao levar livros para o ambiente familiar, o projeto rompe com a lógica tradicional de ensino centrada exclusivamente na escola, ampliando os espaços de aprendizagem.

Nesse sentido, a leitura deixa de ser uma atividade isolada e passa a ser vivenciada de forma coletiva e afetiva. Segundo Freire (1996), “a leitura do mundo precede a leitura da palavra” (p. 11), o que reforça a importância de considerar o contexto social e familiar do aluno no processo de formação leitora. Ao envolver a família, o projeto permite que a criança relacione o texto com sua realidade, atribuindo sentido à leitura.

Além disso, a interação entre pais, responsáveis e estudantes fortalece vínculos afetivos e contribui para o desenvolvimento emocional da criança. De acordo com Vygotsky (1991), “o aprendizado humano pressupõe uma natureza social específica e um processo através do qual as crianças penetram na vida intelectual daqueles que as cercam” (p. 99). Dessa forma, a leitura compartilhada torna-se um instrumento de mediação essencial para o desenvolvimento cognitivo e social.

Outro aspecto relevante refere-se ao desenvolvimento da linguagem oral e escrita. Ao ouvir histórias, recontá-las e dialogar sobre os textos, os alunos ampliam seu vocabulário, sua capacidade de interpretação e sua expressão verbal. Solé (1998) afirma que “ler é um processo de interação entre o

leitor e o texto, no qual se constroem significados” (p. 23), evidenciando que a compreensão leitora depende da participação ativa do sujeito.

O projeto também contribui para o desenvolvimento da imaginação e da criatividade, aspectos fundamentais na formação integral do estudante. A literatura infantil, presente na maleta, possibilita o contato com diferentes narrativas, culturas e valores. Conforme Coelho (2000), “a literatura infantil é um meio privilegiado de formação, pois atua diretamente na construção da sensibilidade, da imaginação e da visão de mundo da criança” (p. 27).

Do ponto de vista pedagógico, a proposta favorece a interdisciplinaridade, podendo articular conteúdos de Língua Portuguesa, Arte, História e até mesmo Ciências, a partir das temáticas presentes nos livros. A Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018) destaca que é fundamental garantir práticas que promovam o letramento e a formação de leitores críticos, assegurando que os alunos “desenvolvam habilidades de leitura, compreensão e produção de textos em diferentes contextos” (p. 69).

Outro elemento central do projeto é o protagonismo do estudante. Ao participar ativamente da leitura e compartilhar suas experiências com a turma, o aluno assume um papel mais autônomo no processo de aprendizagem. Essa perspectiva está alinhada ao pensamento de Freire (1996), quando afirma que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (p. 47).

A avaliação no contexto da Maleta Viajante ocorre de forma processual e formativa, considerando não apenas o desempenho do aluno, mas também sua participação, envolvimento e interação com a família. Registros como relatos, desenhos, produções textuais e rodas de conversa permitem ao professor acompanhar o desenvolvimento dos estudantes de forma qualitativa.

Para que o projeto alcance seus objetivos, é fundamental que o professor realize um planejamento intencional, organize o acervo de livros de forma adequada à faixa etária e oriente as famílias sobre a importância da participação. A mediação docente é essencial para garantir que a atividade não se reduza a uma tarefa mecânica, mas se constitua como uma experiência significativa de aprendizagem.

Dessa forma, o Projeto Maleta Viajante consolida-se como uma prática pedagógica inovadora e eficaz, promovendo a leitura como uma atividade prazerosa, social e transformadora.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Projeto Maleta Viajante demonstra que a leitura pode ser ampliada para além da sala de aula, tornando-se uma prática social que envolve família, escola e comunidade. Ao promover a leitura compartilhada, o projeto contribui para o desenvolvimento integral dos estudantes.

A partir das experiências vivenciadas, observa-se que a participação da família fortalece o interesse pela leitura, melhora o desempenho escolar e estimula a criatividade e a imaginação. Além disso, o projeto favorece a construção de vínculos afetivos e o desenvolvimento de competências essenciais.

Portanto, investir em práticas como a Maleta Viajante é fundamental para a formação de leitores críticos e participativos, garantindo uma educação mais significativa, inclusiva e humanizada.

REFERÊNCIAS

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

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura infantil**: teoria, análise e didática. São Paulo: Moderna, 2000.

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

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

VYGOTSKY, Lev S. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

**CULTURA MAKER E STEAM NA EDUCAÇÃO BÁSICA: ABORDAGENS
INOVADORAS PARA A APRENDIZAGEM ATIVA**

**MAKER CULTURE AND STEAM IN BASIC EDUCATION: INNOVATIVE
APPROACHES TO ACTIVE LEARNING**

**CULTURA MAKER Y STEAM EN LA EDUCACIÓN BÁSICA: ENFOQUES
INNOVADORES PARA EL APRENDIZAJE ACTIVO**



10.56238/sevened2026.018-006

Onete Raulino da Costa

Doutoranda em Ciências da Educação
Instituição: Universidad del Sol (UNADES)
E-mail: onete.raulinoc@gmail.com
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1975-7009>

Ana Ester Pontes de Oliveira

Especialista em Educação Física Escolar
Instituição: Faculdade Focus
E-mail: anaesterpontes@gmail.com
ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-9403-4581>

Diego Santiago Damasceno

Mestre em Tecnologias Emergentes em Educação
Instituição: Must University
E-mail: diego.santiago@educacao.fortaleza.ce.gov.br
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2010732624037209>

Elizabete Siqueira de Macêdo Aguiar

Licenciada em Pedagogia
Instituição: Universidade Federal do Ceará (UFC)
E-mail: bete.smaguiar@gmail.com
ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-5720-5716>

Emilio Parra Sanches Junior

Mestre em Ciências da Educação
Instituição: Universidad del Sol (UNADES)
E-mail: emilioparra@outlook.com
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0209-7163>

Felipe Gonzalez Cardoso da Costa

Doutorando

Instituição: Christan Business School

E-mail: felipegonnzalez@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3076881854780096>

Francisca Aline Freires Gadelha

Especialista em Gestão e Coordenação Escolar

Instituição: Faculdade Latino-Americana de Educação (FLATED)

E-mail: alinegadelha25@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-9550-6819>

George Marques Fernandes

Mestrando em Educação

Instituição: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE) – Campus

Caucaia

E-mail: george.marques@educacao.fortaleza.ce.gov.br

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5235-4316>

Jocélia Araújo Costa

Mestra em Avaliação de Políticas Públicas

Instituição: Universidade Federal do Ceará

E-mail: joceliaaraujo125@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4712-8816>

Renê de Aquino Rodrigues

Mestre em Gestão e Avaliação da Educação Pública

Instituição: Universidade Federal de Juiz de Fora

E-mail: rene.rodrigues01@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6948883193844292>

Rickardo Léo Ramos Gomes

Doutorado (Tít. Cult.) em Ciências Biológicas

Instituição: Faculdade Internacional de Ciências de La Plata (FICL)

E-mail: rickardolrg@yahoo.com.br

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6101-9571>

Tatiane Pinheiro Soares da Silva

Especialista em Metodologia do Ensino da Matemática e da Física

Instituição: União Alphaville Instituto Educacional Ltda. (UniAlphaville)

E-mail: tatiane.pinheiro@educacao.fortaleza.ce.gov.br

ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-9946-1458>

RESUMO

A educação contemporânea tem requerido a inserção de abordagens pedagógicas que promovam a participação ativa dos estudantes, a integração de conhecimentos e a construção de experiências de

aprendizagem mais dinâmicas na Educação básica. Nessas circunstâncias, a Cultura Maker e a abordagem STEAM se destacam como estratégias que articulam experimentação, interdisciplinaridade e resolução de problemas, contribuindo para a reorganização das práticas educativas em consonância com as demandas atuais da Educação Básica. O objetivo geral deste estudo consiste em analisar como a Cultura Maker e a abordagem STEAM contribuem para o desenvolvimento de práticas pedagógicas inovadoras voltadas à aprendizagem ativa na Educação Básica. No que se refere à metodologia, a pesquisa caracteriza-se como qualitativa, fundamentada em revisão bibliográfica, com a finalidade de compreender fenômenos educacionais por meio da análise e interpretação de referenciais teóricos relacionados à temática. Em síntese, o estudo demonstra que a articulação entre Cultura Maker e abordagem STEAM contribui para a promoção da aprendizagem ativa na Educação Básica, ao favorecer práticas pedagógicas inovadoras, interdisciplinares e centradas no estudante, alinhadas às demandas educacionais contemporâneas.

Palavras-chave: Cultura Maker. STEAM. Aprendizagem Ativa. Interdisciplinaridade.

ABSTRACT

Contemporary education has required the inclusion of pedagogical approaches that promote the active participation of students, the integration of knowledge, and the construction of more dynamic learning experiences in basic education. In these circumstances, Maker Culture and the STEAM approach stand out as strategies that articulate experimentation, interdisciplinarity, and problem-solving, contributing to the reorganization of educational practices in line with the current demands of basic education. The general objective of this study is to analyze how Maker Culture and the STEAM approach contribute to the development of innovative pedagogical practices aimed at active learning in basic education. Regarding methodology, the research is characterized as qualitative, based on a literature review, with the purpose of understanding educational phenomena through the analysis and interpretation of theoretical frameworks related to the theme. In summary, this study demonstrates that the articulation between Maker Culture and the STEAM approach contributes to the promotion of active learning in Basic Education, by favoring innovative, interdisciplinary, and student-centered pedagogical practices aligned with contemporary educational demands.

Keywords: Maker Culture. STEAM. Active Learning. Interdisciplinarity.

RESUMEN

La educación contemporánea exige la inclusión de enfoques pedagógicos que promuevan la participación activa del alumnado, la integración del conocimiento y la construcción de experiencias de aprendizaje más dinámicas en la educación básica. En este contexto, la Cultura Maker y el enfoque STEAM se destacan como estrategias que articulan la experimentación, la interdisciplinariedad y la resolución de problemas, contribuyendo a la reorganización de las prácticas educativas en consonancia con las demandas actuales de la educación básica. El objetivo general de este estudio es analizar cómo la Cultura Maker y el enfoque STEAM contribuyen al desarrollo de prácticas pedagógicas innovadoras orientadas al aprendizaje activo en la educación básica. En cuanto a la metodología, la investigación se caracteriza por ser cualitativa, basada en una revisión bibliográfica, con el propósito de comprender los fenómenos educativos mediante el análisis e interpretación de marcos teóricos relacionados con el tema. En resumen, este estudio demuestra que la articulación entre la Cultura Maker y el enfoque STEAM contribuye a la promoción del aprendizaje activo en la educación básica, al favorecer prácticas pedagógicas innovadoras, interdisciplinarias y centradas en el alumnado, alineadas con las demandas educativas contemporáneas.

Palabras clave: Cultura Maker. STEAM. Aprendizaje Activo. Interdisciplinariedad.

1 INTRODUÇÃO

A educação contemporânea tem sido marcada por transformações significativas que demandam a revisão de práticas pedagógicas tradicionais, especialmente no âmbito da Educação Básica. Nesse cenário, a incorporação de abordagens que incentivam a participação ativa dos estudantes, a integração de saberes e o uso de tecnologias tem ganhado espaço nas discussões educacionais. A Cultura Maker e a abordagem STEAM inserem-se nesse contexto como propostas que estimulam a aprendizagem por meio da experimentação, da colaboração e da resolução de problemas, contribuindo para a construção de experiências educacionais mais dinâmicas e contextualizadas.

A articulação entre essas abordagens possibilita a superação de modelos fragmentados de ensino, ao promover a integração entre diferentes áreas do conhecimento e incentivar o protagonismo discente. Ao valorizar o aprender fazendo e a interdisciplinaridade, tanto a Cultura Maker quanto a abordagem STEAM favorecem a construção de ambientes de aprendizagem mais interativos, nos quais os estudantes assumem um papel ativo na construção do conhecimento. Essa perspectiva dialoga com as demandas atuais da Educação Básica, ao alinhar o processo educativo às necessidades de formação de sujeitos críticos, criativos e capazes de atuar em contextos complexos.

Diante desse contexto, o objetivo geral deste estudo consiste em analisar como a Cultura Maker e a abordagem STEAM contribuem para o desenvolvimento de práticas pedagógicas inovadoras voltadas à aprendizagem ativa na Educação Básica. Para alcançar tal objetivo, foram estabelecidos os seguintes objetivos específicos: (1) compreender os fundamentos, princípios e potencialidades da Cultura Maker no contexto da Educação Básica; (2) analisar a abordagem STEAM como estratégia interdisciplinar para a promoção de práticas inovadoras na Educação Básica; e (3) investigar como a integração entre Cultura Maker e STEAM favorece o desenvolvimento da aprendizagem ativa na Educação Básica.

No que se refere à metodologia, o estudo é caracterizado como qualitativo, uma vez que busca compreender fenômenos educacionais por meio da interpretação de significados, ações e relações estabelecidas no contexto investigado.

O artigo está organizado em quatro seções: a introdução, que apresenta a contextualização da temática e os objetivos da pesquisa; a metodologia, que descreve a abordagem adotada e os procedimentos seguidos na condução do estudo; a fundamentação teórica, que discute os principais conceitos relacionados à Cultura Maker, à abordagem STEAM e à aprendizagem ativa; e as considerações finais, que sintetizam os resultados obtidos e indicam possibilidades para pesquisas futuras.

2 METODOLOGIA

Esta pesquisa analisa a inovação pedagógica na Educação Básica, com foco na incorporação da Cultura Maker à proposta STEAM para promover uma aprendizagem ativa. Elas são empregadas na educação como alternativas às metodologias convencionais, já que favorecem o engajamento dos estudantes, a interdisciplinaridade e o fortalecimento de experiências de aprendizagem mais ativas e contextualizadas. A pesquisa é de caráter qualitativo, pois procura compreender fenômenos educacionais por meio da interpretação de significados, ações e relações dentro do contexto estudado.

Pereira et al. (2018) defendem que a pesquisa qualitativa investiga as dimensões subjetivas e situacionais, o que leva a uma compreensão mais profunda das interações nos processos educativos. Segundo Sousa e Santos (2020), essa técnica permite que os dados sejam organizados e interpretados de forma sistemática, o que é essencial para se fazer análises consistentes.

A pesquisa foi realizada, especialmente, através de uma revisão bibliográfica, na qual foram selecionadas e analisadas produções científicas pertinentes ao tema. Para a coleta dos dados, foram consultadas bases como *Google Scholar* e *SciELO* além de periódicos indexados em bases acadêmicas, utilizando-se as palavras-chave Cultura Maker, STEAM e Aprendizagem Ativa, de forma isolada e combinada. Como critérios de seleção, priorizaram-se artigos publicados em periódicos científicos, trabalhos apresentados em eventos acadêmicos e livros que apresentassem relação direta com a temática, além de recorte temporal recente e relevância teórica para o campo educacional. Levantou-se, para isso, com bastante rigor, a literatura teórica pertinente, que foi organizada em meio a ilustrações e quadros que sintetizam conceitos e relações importantes, o que possibilitou uma clara organização e exposição dos dados analisados.

Foram explorados, ainda, temas que se relacionam com a inovação pedagógica na Educação Básica, como a Cultura Maker, a metodologia STEAM, a robótica educacional, as metodologias ágeis e a aprendizagem ativa. Essa ampliação temática possibilitou que diversas teorias se entrelçassem, o que favorece uma compreensão mais holística das práticas educativas atuais.

3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A fundamentação teórica deste estudo foi estruturada a partir de três eixos centrais que orientam a análise proposta. O primeiro, intitulado **3.1 Cultura Maker na Educação Básica: fundamentos, princípios e aplicações pedagógicas**, aborda os elementos conceituais e as práticas associadas à inserção da Cultura Maker no contexto educacional. O segundo, **3.2 Abordagem STEAM na Educação Básica: interdisciplinaridade e inovação pedagógica**, discute a integração entre áreas do conhecimento como estratégia para a promoção de práticas pedagógicas mais articuladas e inovadoras. Por fim, o terceiro eixo, **3.3 Aprendizagem ativa mediada pela Cultura Maker e pela abordagem**

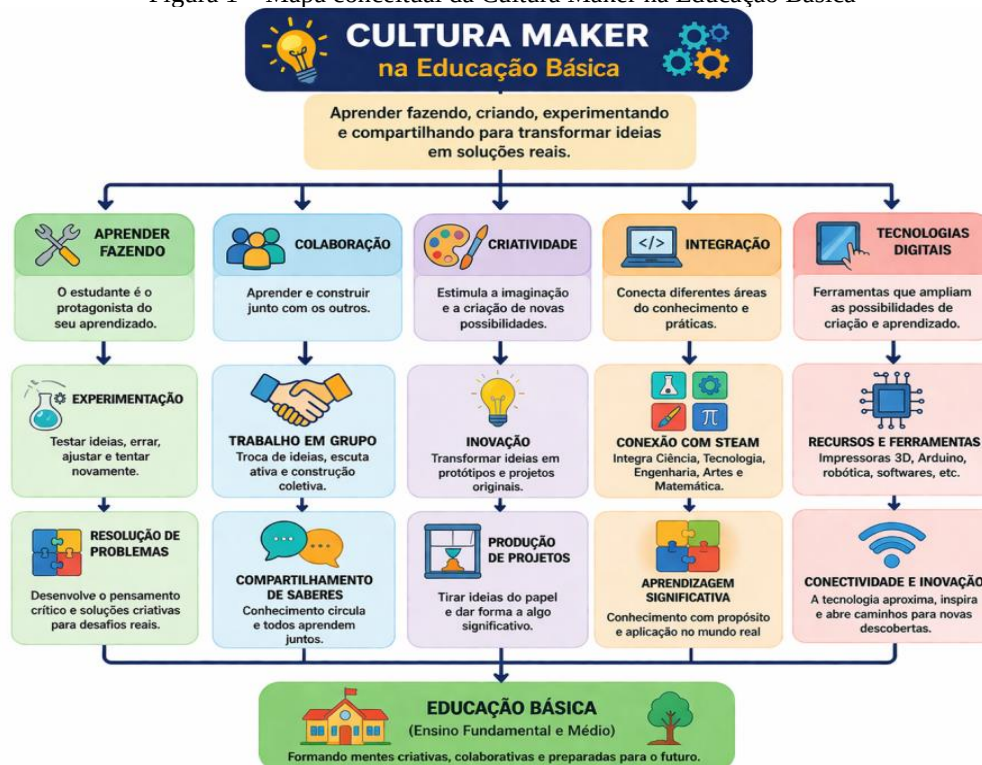
STEAM, analisa como a articulação entre essas abordagens contribui para o desenvolvimento de processos de aprendizagem mais participativos e centrados no estudante.

3.1 CULTURA MAKER NA EDUCAÇÃO BÁSICA: FUNDAMENTOS, PRINCÍPIOS E APLICAÇÕES PEDAGÓGICAS

A Cultura Maker, que pode ser definida como um movimento que incentiva e valoriza a aprendizagem por meio da prática, experimentação e criação, tem se consolidado como uma abordagem de grande importância no cenário educacional contemporâneo. A ênfase na experiência prática nos processos de ensino e aprendizagem tem se revelado cada vez mais importante e influente na maneira como a educação é entendida e implementada atualmente. Nessa perspectiva em discussão, Carvalho e Bley (2018) destacam que a inserção das tecnologias digitais no espaço educativo amplia consideravelmente as oportunidades de construção do conhecimento. Isso se dá pela construção de conexões mais eficazes entre os conceitos teóricos abordados e as práticas que são aplicadas em contextos reais de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, a Cultura Maker oferece aos estudantes um espaço que os incentiva a serem mais protagonistas e ativos em sua aprendizagem. Assim, eles não se limitam a ser “tábulas rasas”, meros ouvintes passivos que apenas absorvem informações, mas, de outro modo, passam a ter um papel mais ativo e colaborativo na criação do conhecimento. É, portanto, de suma importância e grande valia que isso ocorra nas fases de Ensino Fundamental e Médio, que são tão decisivas na formação escolar desses jovens.

Hatch (2013) também observa que o movimento *maker* se baseia em três pilares fundamentais: a colaboração, o compartilhamento e a incessante experimentação. Esse conjunto de princípios contribui para tornar os ambientes de aprendizagem mais desafiadores, dinâmicos e engajadores. Nesse contexto, o erro deixa de ser visto como fracasso e passa a ser compreendido como parte integrante do processo de aprendizagem, permitindo que os estudantes desenvolvam suas habilidades e ampliem sua compreensão das situações vivenciadas. Quando a escola incorpora essa perspectiva, há uma reconfiguração das práticas pedagógicas, com maior valorização da criatividade, da autonomia discente e da capacidade de enfrentar e resolver problemas reais. Tal direcionamento se mostra alinhado às demandas da educação contemporânea, ao preparar os estudantes para lidar com os desafios do mundo atual. Dessa forma, essa mudança nas abordagens de ensino evidencia a necessidade de adoção de métodos mais ágeis e coerentes com as dinâmicas do século XXI. Antes de avançar, a Figura 1 sintetiza os principais elementos que estruturam a Cultura Maker no contexto educacional.

Figura 1 – Mapa conceitual da Cultura Maker na Educação Básica



Fonte: Carvalho e Bley (2018); Hatch (2013); Marostica (2023); Oliveira et al. (2024)

Nota: Ilustração gerada por IA com conteúdo informado pelos pesquisadores a partir de estudo das fontes sinalizadas: ChatGPT.

Nessa linha, Marostica (2023) aponta que a Cultura Maker, quando aplicada à educação, propicia o uso de metodologias ativas, nas quais os estudantes assumem um papel de liderança na sua própria aprendizagem. Nesses contextos, o protagonismo é potenciado e a troca de conhecimentos acontece de maneira colaborativa entre os estudantes. Portanto, a ideia de *maker* vai além de simplesmente aplicar novas metodologias, pois permite que os estudantes se tornem coautores de sua própria aprendizagem e participem ativamente da construção do conhecimento.

Na Educação Básica, isso amplia as oportunidades para experiências enriquecedoras. Os estudantes começam a interagir com uma variedade de recursos e mídias, o que leva a um aprendizado mais diverso, permitindo diferentes formas de expressão e comunicação. Isto produz uma educação mais contextualizada, relacionando o que é aprendido na escola com o que acontece no dia a dia, o que ajuda a aumentar o engajamento e o interesse nas atividades sugeridas (Marostica, 2023).

Para além do que já foi discutido, Oliveira *et al.* (2024) ressaltam que a Cultura Maker, especialmente no que tange a projetos voltados a instituições de ensino da rede pública, traz uma série de benefícios que se relacionam ao fortalecimento de competências nos âmbitos cognitivo, social e tecnológico. Contudo, essa perspectiva enfrenta também uma série de obstáculos que podem ser classificados como estruturais e pedagógicos. Entre os diversos desafios que podem ser mencionados, é fundamental destacar, especialmente, a capacitação dos educadores e a adequação das condições de infraestrutura das instituições de ensino. Contudo, a implementação dessa abordagem no contexto da

Educação Básica revela-se bastante promissora, pois fomenta e estimula a criação de práticas pedagógicas que são mais interativas e alinhadas às transformações sociais e tecnológicas do presente. Estar ligado às inovações é essencial para capacitar os estudantes de maneira mais eficiente para os desafios do mundo atual.

3.2 ABORDAGEM STEAM NA EDUCAÇÃO BÁSICA: INTERDISCIPLINARIDADE E INOVAÇÃO PEDAGÓGICA

A metodologia STEAM, que combina Ciências, Tecnologia, Engenharia, Artes e Matemática, está ganhando destaque como uma abordagem para integrar as diversas áreas do conhecimento. Ela trabalha para promover práticas pedagógicas inovadoras e alinhadas à Educação Básica, visando um aprendizado mais interativo e relevante. Logo, ao integrar essas áreas do conhecimento, promove-se o desenvolvimento de habilidades nos estudantes, preparando-os melhor para enfrentar os desafios do mundo contemporâneo.

Segundo Pugliese (2020), STEAM é uma tendência global resultante da interseção dessas cinco disciplinas: ciência, tecnologia, engenharia, artes e matemática. Essa perspectiva relaciona a educação às necessidades da sociedade contemporânea, promovendo uma formação mais coesa e relevante. Ao se ultrapassarem as fronteiras do conhecimento, cria-se uma oportunidade maior para que se constituam saberes de maneira integrada, favorecendo uma perspectiva mais ampla e coesa dos conteúdos que permeiam a educação.

No que diz respeito à implementação dessa abordagem no contexto escolar, Lorenzin, Assumpção e Bizerra (2018) ressaltam que a progressão e a elaboração de currículos STEAM para o Ensino Médio geram transformações significativas na organização pedagógica e nas práticas docentes. É preciso reconfigurar a prática pedagógica e o modo de atuação dos educadores em sala de aula, para que se possa, então, integrar de maneira mais eficaz as disciplinas de Ciências, Tecnologia, Engenharia, Artes e Matemática. Para que esse novo processo seja estruturado, é preciso implementar práticas que, mais do que flexíveis, sejam colaborativas, com o educador atuando como mediador na aprendizagem, acompanhando e orientando os estudantes em sua jornada de construção de conhecimento. A interdisciplinaridade, nesse sentido, é um aspecto essencial, incorporada como um eixo central nas ações educativas, o que favorece a geração de saberes que se interconectam e se contextualizam em determinadas situações. Essa metodologia não só favorece a construção do conhecimento, como também torna a aplicação de saberes nas diferentes áreas de aprendizado mais pertinente e significativa.

Como bem demonstram Jia, Zhou e Zheng (2021) em sua pesquisa, integrar o enfoque STEAM, que reúne ciência, tecnologia, engenharia, artes e matemática, à educação *maker*, centrada na prática hands-on e no estímulo à inventividade dos estudantes, provoca um aumento significativo na

motivação daqueles que participam desse modelo de ensino. Tal integração fortalece a autoeficácia dos estudantes, ou seja, a confiança que cada um deposita na própria capacidade de enfrentar e superar desafios. Além disso, promove uma forma de aprendizagem que articula diferentes disciplinas de maneira colaborativa e integrada, tornando o processo pedagógico mais dinâmico e consistente.

Nesse contexto, evidencia-se a necessidade de adoção de métodos que posicionem os estudantes como protagonistas, envolvidos ativamente na construção do conhecimento. Essa postura contribui para uma assimilação mais consistente dos conteúdos e favorece o desenvolvimento da autonomia discente, resultando em um ambiente escolar mais participativo e dialógico. Em função dessas características, essa abordagem também se mostra eficaz na mediação de conflitos e na promoção da compreensão mútua entre os indivíduos (Jia; Zhou; Zheng, 2021).

Ao ser implementada, observa-se uma melhoria na comunicação e no engajamento coletivo, fatores relevantes para o alcance de objetivos em grupo. Além disso, trata-se de uma estratégia adaptável a diferentes contextos educacionais, o que amplia suas possibilidades de aplicação. Em síntese, seu propósito ultrapassa a simples resolução de conflitos, ao contribuir para a construção de relações mais consistentes e harmoniosas entre os participantes do processo educativo (Jia; Zhou; Zheng, 2021).

Nascimento *et al.* (2024, p. 13), com relação à questão da compreensão, argumentam o seguinte:

Dessa forma, entendemos que educar é dar sentido e formular significados ao que se faz e ao que se vive, é direcionar e ampliar o olhar para novos horizontes, estimular a percepção do mundo - ampliando sua compreensão, é oportunizar espaços mais justos, inclusivos e integradores de aprendizagens.

Antes de prosseguir, o Quadro 1 apresenta uma síntese dos principais elementos que caracterizam a abordagem STEAM na Educação Básica.

Quadro 1 – Elementos estruturantes da abordagem STEAM na Educação Básica

Elemento	Descrição
Interdisciplinaridade	Integração entre diferentes áreas do conhecimento, promovendo uma visão articulada dos conteúdos
Aprendizagem baseada em projetos	Desenvolvimento de atividades práticas orientadas à resolução de problemas reais
Integração com tecnologias	Uso de recursos digitais e tecnológicos no processo de ensino e aprendizagem
Criatividade e inovação	Estímulo à produção de ideias e soluções originais
Protagonismo discente	Participação ativa dos estudantes na construção do conhecimento

Fonte: Pugliese (2020); Lorenzin, Assumpção e Bizerra (2018); Jia, Zhou e Zheng (2021).

Ademais, em alguns momentos, especialmente no que se refere à robótica pedagógica, percebe-se a integração STEAM. De acordo com a pesquisa de Gavazzi (2020), essa estratégia é vista como uma ferramenta importante para unir teoria e prática, especialmente no que se refere ao Ensino

Fundamental. A robótica pedagógica torna possível colocar em prática os conceitos teóricos de um jeito mais palpável e dinâmico, o que leva a um aprendizado mais eficaz e cativante nessa etapa de ensino.

Nesse sentido, a utilização de lixo eletrônico no desenvolvimento da robótica educacional amplia as possibilidades pedagógicas ao associar aprendizagem tecnológica e consciência socioambiental. Conforme Silva et al. (2016), essa prática favorece a formação ampliada dos estudantes, ao estimular a criatividade, o pensamento crítico e o uso responsável de recursos. Além disso, contribui para a redução da vulnerabilidade social, ao engajar os jovens em atividades significativas no contexto escolar. Dessa forma, a robótica com reaproveitamento de materiais consolida-se como uma estratégia educativa articulada aos princípios da Cultura Maker e da abordagem STEAM.

Vale destacar que, no Projeto Mais Ciência na Escola, desenvolvido no âmbito da UECE, o bolsista deve dispor de tempo para encontros periódicos, tanto presenciais quanto remotos, além de dedicar 10 horas semanais às atividades do projeto institucional “Lixo: Problema Global. Soluções Locais. Garimpando riquezas educacionais do lixo eletrônico”. As ações ocorrem em regime remoto, articuladas a visitas e intervenções presenciais em escolas municipais e estaduais vinculadas aos *campi* da UECE, UNILAB e URCA. Trata-se de uma iniciativa de alcance nacional, que tem possibilitado experiências formativas relevantes, como a vivenciada por estudantes das escolas públicas EM Santos Dumont e Sebastião de Abreu, em Fortaleza, que participaram de uma viagem a Brasília no período de 24 a 27 de março de 2026, ampliando seus repertórios acadêmicos e culturais no contexto do projeto.

Quando se usa a robótica como ferramenta pedagógica no ensino-aprendizagem, dá para interligar diversas áreas do conhecimento e os estudantes conseguem construir e aprimorar competências que têm tudo a ver com lógica, resolução de problemas e trabalho em equipe colaborativo. Isso tudo está alinhado com a metodologia STEAM, que visa integrar ciências, tecnologia, engenharia, artes e matemática de uma forma divertida, prática e interdisciplinar. Assim, a robótica não apenas integra as disciplinas de maneira mais fluida, mas também cria um ambiente de aprendizado mais envolvente e interativo, no qual as competências citadas são reconhecidas e aprimoradas.

Por último, os autores Gomes *et al.* (2024) defendem que as metodologias ativas, alinhadas a movimentos e propostas educativas como o STEAM, são essenciais para o fortalecimento da autonomia dos educadores e para permitir uma nova compreensão e ressignificação de suas práticas pedagógicas convencionais. Por conseguinte, as abordagens interdisciplinares se tornam valiosas ferramentas para criar ambientes de aprendizagem que são mais ativos e participativos. É nesses espaços que professores e estudantes colaboram, consolidando práticas pedagógicas que estão em sintonia com as várias mudanças que marcam a educação atual.

3.3 APRENDIZAGEM ATIVA MEDIADA PELA CULTURA MAKER E PELA ABORDAGEM STEAM

A aprendizagem ativa, a Cultura Maker e a abordagem STEAM configuram um processo de aprendizagem dinâmico e envolvente, no qual o estudante assume o papel de protagonista tanto na construção do conhecimento quanto no desenvolvimento de suas habilidades. De acordo com Sabbatini e Vieira (2025), a articulação entre práticas *maker*, pensamento computacional e a proposta STEAM constitui um importante recurso para a construção de ambientes de aprendizagem mais divertidos, desafiadores, interativos e dinâmicos, especialmente nos anos iniciais da escolarização, nos quais o aprender fazendo se estabelece como um dos pilares que sustentam as experiências educativas dos estudantes. Esses elementos possibilitam a participação ativa dos estudantes na construção do conhecimento, favorecendo a produção de saberes relevantes na Educação Básica, ao mesmo tempo em que ampliam a motivação e o envolvimento discente, proporcionando uma experiência formativa mais significativa.

Considerando a organização das práticas pedagógicas fundamentadas nessa integração, Bacich e Holanda (2020) destacam que a aprendizagem baseada em projetos constitui uma estratégia adequada no âmbito da abordagem STEAM, na qual os estudantes são incentivados a explorar problemas do mundo real, mobilizando conhecimentos de diferentes áreas de forma articulada, o que favorece a aprendizagem ativa ao estimular a autonomia discente, a tomada de decisão e a participação efetiva nas atividades propostas.

A interdisciplinaridade é um dos fundamentos que sustentam a conexão entre a Cultura Maker e o STEAM (Machado; Júnior, 2019). A junção de diferentes áreas do conhecimento é capaz de ultrapassar a fragmentação dos saberes, favorecendo uma compreensão mais ampla dos conteúdos dentro da aprendizagem ativa. Nesse contexto, os estudantes começam a relacionar conceitos de maneira mais contextualizada, o que favorece uma construção do conhecimento mais sólida.

Outro aspecto relevante diz respeito à aprendizagem colaborativa mediada por tecnologias, elemento recorrente nas práticas *maker*. Pareschi, Silva e Santana (2022) demonstram que a troca de experiências e a construção coletiva do conhecimento constituem resultados favoráveis da colaboração entre os estudantes, aliada ao uso de recursos tecnológicos.

Geraldi, Holanda e Bacich (2022) apontam que a educação STEAM, quando integrada a práticas pedagógicas inovadoras, contribui para a consolidação de ambientes de aprendizagem mais divertidos, flexíveis e participativos. Esse movimento fortalece a aprendizagem ativa ao promover a interação entre os sujeitos e ao incentivar a participação em atividades que demandam cooperação, diálogo e resolução conjunta de problemas. Nesses contextos, a aprendizagem ativa se manifesta por meio do envolvimento dos estudantes em atividades que exigem investigação, criação e reflexão.

Assim, a integração entre Cultura Maker e STEAM se apresenta como uma estratégia consistente para a promoção de práticas educativas alinhadas às demandas contemporâneas da Educação Básica.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A investigação em questão foi realizada no contexto das práticas pedagógicas tidas como inovadoras e que se aplicam na Educação Básica. A pesquisa concentrou-se principalmente na interconexão e na correlação entre a Cultura Maker e a metodologia educacional STEAM, que abrange as áreas de Ciências, Tecnologia, Engenharia, Artes e Matemática. As duas abordagens foram selecionadas em razão de sua pertinência na facilitação de um aprendizado que seja engajado e dinâmico, voltado tanto para os estudantes do Ensino Fundamental quanto para aqueles do Ensino Médio. Considerando as transformações que vêm se processando na educação contemporânea, a pesquisa visou compreender como essas novas abordagens desempenham um papel relevante na reestruturação dos métodos de ensino e aprendizagem, favorecendo, desse modo, um incremento do envolvimento dos estudantes e a articulação dos conhecimentos em diversos contextos escolares. Tal análise tornou-se imprescindível para reconhecer as contribuições que tais transformações oferecem ao contexto educacional.

Os resultados demonstram de forma clara e conclusiva que a pesquisa alcançou todos os objetivos previamente estabelecidos, uma vez que possibilitou uma análise detalhada e consistente das contribuições da Cultura Maker e da abordagem STEAM para a concepção e o aprimoramento de práticas pedagógicas inovadoras, especificamente orientadas à aprendizagem ativa. Evidencia-se, ainda, que a investigação não apenas atingiu suas metas, como também ressaltou a relevância dessas metodologias para a educação contemporânea, permitindo estabelecer relações significativas entre os referenciais teóricos selecionados e as práticas pedagógicas atualmente implementadas, o que reforça a pertinência da temática no âmbito da Educação Básica.

Com relação ao item 1.1, a pesquisa indicou que a Cultura Maker, ao enfatizar o aprender fazendo, a colaboração e a experimentação, ajuda a criar ambientes de aprendizagem mais dinâmicos e colaborativos na Educação Básica. Percebe-se que sua inserção no ambiente escolar estimula o protagonismo dos estudantes e amplia as oportunidades de desenvolver competências ligadas à criatividade, à resolução de problemas e à autonomia dos estudantes.

No que diz respeito ao item 1.2, observou-se que a metodologia STEAM se apresenta como uma estratégia interdisciplinar, favorecendo a junção de diferentes saberes e o fortalecimento de práticas pedagógicas mais conectadas e contextualizadas. A análise revelou que essa estratégia ajuda a combater a fragmentação do currículo, promovendo a interligação de saberes e a aplicação prática dos conhecimentos, o que enriquece a aprendizagem ativa na Educação Básica.

Com relação ao item 1.3, observou-se que a união da Cultura Maker com STEAM potencia, de maneira consistente, a aprendizagem ativa, uma vez que impulsiona os estudantes a participarem de atividades que envolvem investigação, criação e colaboração. Essa articulação permite que se criem experiências de aprendizagem mais ricas, onde os estudantes se tornam protagonistas do seu processo de aprendizagem, o que aumenta seu engajamento e compreensão dos conteúdos abordados.

Com base nesses resultados, sugere-se que pesquisas futuras explorem a aplicação empírica dessas abordagens em outros contextos escolares, especialmente no que se refere aos resultados educacionais, à formação docente e às políticas públicas voltadas à inovação pedagógica. Estudos que considerem variáveis como infraestrutura escolar, práticas avaliativas e integração curricular podem contribuir para uma compreensão mais ampla dos desafios e das possibilidades de consolidação dessas estratégias na Educação Básica.

REFERÊNCIAS

BACICH, L.; HOLANDA, L. **STEAM em sala de aula: a aprendizagem baseada em projetos integrando conhecimentos na educação básica**. São Paulo: Penso, 2020.

CARVALHO, A. B. G.; BLEY, D. P. Cultura Maker e o uso das tecnologias digitais na educação: construindo pontes entre as teorias e práticas no Brasil e na Alemanha. **Revista Tecnologias na Educação**, v. 26, 2018.

GAVAZZI, A. N. F. **Robótica pedagógica como ferramenta para aplicação da metodologia STEAM (Science, Technology, Engineering, Arts and Mathematics) no Ensino Fundamental**. Dissertação (Mestrado em Ciências) - Universidade de São Paulo. Lorena: Escola de Engenharia de Lorena, 2020.

GERALDI, A. M.; HOLANDA, L.; BACICH, L. **Educação STEAM: reflexões teórico-práticas do coorte da liga STEAM**. 1ª ed. São Paulo: Triade Educacional, 2022. ISBN 978-65-997944-1-4.

GOMES, R. L. R. et al. The Relationship Between Active Methodologies as Teaching Strategies and Educators' Autonomy. **IOSR Journal of Business and Management (IOSR-JBM)**. Volume 26, Issue 8. Ser. 9 (August. 2024), PP 74-84. e-ISSN:2278-487X. <https://doi.org/10.9790/487X-2608097484>.

HATCH, M. **The maker movement manifesto: Rules for innovation in the new world of crafters, hackers, and tinkerers**. McGraw Hill Education, 2013.

JIA, Y.; ZHOU, B.; ZHENG, X. A Curriculum Integrating STEAM and Maker Education Promotes Pupils' Learning Motivation, Self-Efficacy, and Interdisciplinary Knowledge Acquisition. **Front. Psychol**, 12 (725525), 1-10. 2021.

LORENZIN, M.; ASSUMPÇÃO, C. M.; BIZERRA, A. Desenvolvimento do currículo STEAM no ensino médio: a formação de professores em movimento. In: BACICH, L.; MORÁN, J. (Org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018.

MACHADO, E. S.; JÚNIOR, G. G. Interdisciplinaridade na investigação dos princípios do STEM/STEAM education: definições, perspectivas, possibilidades e contribuições para o ensino de química. **Revista Scientia Naturalis**, Rio Branco, v. 1, n. 2, p. 43-57, 2019. ISSN 2596-1640.

MAROSTICA, L. **Cultura Maker, através das metodologias ativas e outros ambientes de aprendizagem para o compartilhamento de saberes na educação do século XXI**. Dissertação de mestrado. Universidade Estadual Paulista, 2023.

NASCIMENTO, C. H. M. de H. et al. **Documento Curricular Referencial de Fortaleza: Incluir, educar e transformar**. Vol. 1. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2024.

OLIVEIRA, D. S. de et al. Cultura Maker na Educação: benefícios e desafios em iniciativas extracurriculares para escolas públicas. **Revista Caderno Pedagógico – Studies Publicações e Editora Ltda.**, Curitiba, v.21, n.10, p. 01-22. 2024.

PARESCI, C. Z.; SILVA, L. I. da; SANTANA, M. C. de. Aprendizagem Colaborativa Na Cultura Maker: Mediação Tecnológica na Educação. IN: CORREGIO, S. (organizadora). **Cultura Maker e Robótica: criatividade, colaboração e sustentabilidade como possibilidades para a educação**. Santo

André: V&V Editora, 2022. 334 p. ISBN 978-65-88471-89-0.
<https://doi.org/10.47247/SC/88471.89.0>.

PEREIRA et al. **Metodologia da Pesquisa Científica**. Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria, 2018.

PUGLIESE, G. O. Um panorama do STEAM education como tendência global. In: BACICH, L.; HOLANDA, L. **STEAM em sala de aula: a aprendizagem baseada em projetos integrando conhecimentos na educação básica**. Porto Alegre: Penso, 2020.

SABBATINI, M.; VIEIRA, S. Cultura Maker, Abordagem Steam e Pensamento Computacional nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. © **Redoc**. Rio de Janeiro. v.9. n.2. p. 1. Maio/Ago. 2025. e-ISSN: 2594-9004. <https://doi.org/10.12957/redoc.2025.82852>.

SILVA, C. C. de M.; SILVA, J. J. D. da; JORGE, E. M. de F.; SANTOS, D. A.; SABA, H. A Revolução da Robótica Utilizando Lixo Eletrônico no Ensino Básico: Formação Ampliada e Menor Vulnerabilidade de Jovens à Violência nas Escolas Públicas. **Revista do Laboratório de Estudos da Violência da UNESP**. Edição 17. Marília. 2016. ISSN 1983-2192. <https://doi.org/10.36311/1983-2192.2016.v0n17.5973>.

SOUSA, J. R. de; SANTOS, S. C. M. dos. Content Analysis in Qualitative Research: A Way of Thinking and Doing. **Pesquisa e Debate em Educação**, 10(2), 1396-1416. 2020. ISSN: 2237-9444. <https://doi.org/10.34019/2237-9444.2020.V10.31559>.

**EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA NO BRASIL: TRAJETÓRIA
HISTÓRICA, POLÍTICAS PÚBLICAS E PERSPECTIVAS PARA O
DESENVOLVIMENTO REGIONAL**

**VOCATIONAL AND TECHNOLOGICAL EDUCATION IN BRAZIL:
HISTORICAL TRAJECTORY, PUBLIC POLICIES, AND PERSPECTIVES FOR
REGIONAL DEVELOPMENT**

**EDUCACIÓN VOCACIONAL Y TECNOLÓGICA EN BRASIL: TRAYECTORIA
HISTÓRICA, POLÍTICAS PÚBLICAS Y PERSPECTIVAS PARA EL
DESARROLLO REGIONAL**



10.56238/sevened2026.018-007

Láudia Silva de Oliveira Góes

Doutoranda em Ciências da Educação

Instituição: Universidade Del Sol (UNADES)

Endereço: Amapá, Brasil

E-mail: laudiaoliveira@gmail.com

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/1550331273958802>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8685-5880>

RESUMO

Analisar a trajetória histórica da EPT no Brasil, desde as Escolas de Aprendizes e Artífices (1909) até a contemporaneidade, examinando as políticas públicas que moldaram esse campo educacional e suas implicações para o desenvolvimento regional. Fundamentado em autores de referência como Frigotto, Ciavatta, Ramos, Saviani, Pacheco, Kuenzer e Moraes, o estudo articula a dimensão histórica da EPT com os desafios contemporâneos de inclusão social, qualificação profissional e sustentabilidade. Evidencia-se que a dualidade estrutural entre formação propedêutica e profissional permanece como obstáculo central à consolidação de uma educação integral e emancipatória. Argumenta-se que a superação dessa dualidade exige não apenas reformas curriculares e institucionais, mas uma reorientação profunda das políticas públicas, capaz de articular educação, trabalho, ciência e cultura como dimensões indissociáveis do desenvolvimento nacional. O estudo destaca, ainda, a relevância dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia como agentes estratégicos de desenvolvimento regional, com ênfase na Amazônia Setentrional e no papel do Instituto Federal do Amapá (IFAP) na formação de capital humano qualificado para setores emergentes, como o energético e o petrolífero.

Palavras-chave: Educação Profissional e Tecnológica. Políticas Públicas. Desenvolvimento Regional. Institutos Federais. Dualidade Estrutural.

ABSTRACT

This analyzes the historical trajectory of Vocational and Technological Education (VTE) in Brazil, from the Schools of Apprentices and Artisans (1909) to the present day, examining the public policies that shaped this educational field and their implications for regional development. Based on reference

authors such as Frigotto, Ciavatta, Ramos, Saviani, Pacheco, Kuenzer, and Moraes, the study articulates the historical dimension of VTE with the contemporary challenges of social inclusion, professional qualification, and sustainability. The analysis shows that the structural duality between preparatory and vocational training remains a central obstacle to the consolidation of a comprehensive and emancipatory education. It is argued that overcoming this duality requires not only curricular and institutional reforms, but a profound reorientation of public policies, capable of articulating education, work, science, and culture as inseparable dimensions of national development. The study also highlights the relevance of the Federal Institutes of Education, Science and Technology as strategic agents of regional development, with emphasis on Northern Amazonia and the role of the Federal Institute of Amapá (IFAP) in training qualified human capital for emerging sectors, such as energy and oil.

Keywords: Professional and Technological Education. Public Policies. Regional Development. Federal Institutes. Structural Duality.

RESUMEN

Este estudio analiza la trayectoria histórica de la Educación Vocacional y Tecnológica (EVT) en Brasil, desde las Escuelas de Aprendices y Artesanos (1909) hasta la actualidad, examinando las políticas públicas que han configurado este campo educativo y sus implicaciones para el desarrollo regional. Con base en autores de referencia como Frigotto, Ciavatta, Ramos, Saviani, Pacheco, Kuenzer y Moraes, el estudio articula la dimensión histórica de la EVT con los desafíos contemporáneos de la inclusión social, la cualificación profesional y la sostenibilidad. Destaca que la dualidad estructural entre la formación preparatoria y la vocacional sigue siendo un obstáculo fundamental para la consolidación de una educación integral y emancipadora. Argumenta que superar esta dualidad requiere no solo reformas curriculares e institucionales, sino también una profunda reorientación de las políticas públicas, capaces de articular educación, trabajo, ciencia y cultura como dimensiones inseparables del desarrollo nacional. El estudio también resalta la relevancia de los Institutos Federales de Educación, Ciencia y Tecnología como agentes estratégicos del desarrollo regional, con énfasis en la Amazonía Norte y el papel del Instituto Federal de Amapá (IFAP) en la formación de capital humano calificado para sectores emergentes, como el energético y el petrolero.

Palabras clave: Educación Profesional y Tecnológica. Políticas Públicas. Desarrollo Regional. Institutos Federales. Dualidad Estructural.

1 INTRODUÇÃO

A Educação Profissional e Tecnológica (EPT) ocupa posição estratégica no debate contemporâneo sobre o desenvolvimento nacional, a inclusão social e a qualificação da força de trabalho. No Brasil, essa modalidade educacional carrega uma história marcada por contradições, avanços e retrocessos, refletindo as tensões entre projetos societários distintos que disputam a hegemonia no campo das políticas educacionais. Compreender essa trajetória é condição indispensável para a formulação de políticas públicas mais eficazes e para o enfrentamento dos desafios estruturais que ainda comprometem a qualidade e a equidade da formação profissional no país.

A relevância do tema se intensifica no contexto das transformações tecnológicas aceleradas do século XXI, marcadas pela automação, pela digitalização dos processos produtivos e pela emergência de novas demandas de qualificação. A Quarta Revolução Industrial, caracterizada pela convergência entre inteligência artificial, robótica, internet das coisas e biotecnologia, está reconfigurando profundamente o mundo do trabalho, eliminando postos de trabalho tradicionais e criando novas ocupações que exigem competências cada vez mais sofisticadas. Nesse cenário, a EPT é convocada a responder não apenas às necessidades imediatas do mercado de trabalho, mas também a contribuir para a formação de sujeitos críticos, autônomos e capazes de intervir na realidade social de forma transformadora.

Como afirma Frigotto (2007, p. 1130), "a educação básica de baixa qualidade redundava numa péssima educação profissional", evidenciando que os desafios da EPT são indissociáveis dos problemas estruturais do sistema educacional brasileiro como um todo. Essa assertiva, formulada há quase duas décadas, mantém plena atualidade em um país que ainda enfrenta graves desigualdades educacionais, com taxas significativas de analfabetismo funcional, abandono escolar e baixo desempenho nos indicadores internacionais de qualidade da educação.

Este estudo tem como objetivo central analisar a trajetória histórica da EPT no Brasil, identificando os principais marcos legais, as políticas públicas estruturantes e os desafios contemporâneos que se colocam para a consolidação de uma educação profissional de qualidade, inclusiva e articulada ao desenvolvimento regional sustentável. Para tanto, o estudo adota uma abordagem histórico-crítica, fundamentada nos referenciais teóricos da área Trabalho e Educação, com ênfase nos trabalhos de Frigotto, Ciavatta, Ramos, Saviani, Pacheco, Kuenzer e Moraes, entre outros autores de reconhecida contribuição ao campo.

A análise se organiza em seis eixos temáticos principais: os fundamentos teóricos que articulam educação, trabalho e emancipação; o contexto histórico da EPT no Brasil; as políticas públicas que estruturam o campo; os Institutos Federais como novo paradigma institucional; os desafios e perspectivas para a EPT em contextos regionais específicos, com destaque para a Amazônia e o estado do Amapá; e as perspectivas contemporâneas diante das transformações do mundo do trabalho e das

agendas de sustentabilidade. Essa organização permite articular a dimensão macro-estrutural das políticas nacionais às especificidades locais e regionais que condicionam a efetividade da formação profissional.

A metodologia adotada é de natureza qualitativa, com base em revisão bibliográfica sistemática e análise documental. Foram consultadas obras de referência da área, artigos publicados em periódicos Qualis A e B da CAPES, legislação federal pertinente e documentos institucionais dos principais órgãos responsáveis pela EPT no Brasil. A revisão bibliográfica privilegiou autores com maior impacto acadêmico na área, identificados por meio de consulta ao Portal de Periódicos da CAPES, ao Google Acadêmico e às bases SciELO e Scopus. A análise documental abrangeu legislação federal, planos nacionais de educação, relatórios institucionais e documentos de política educacional produzidos pelo Ministério da Educação e pelos Institutos Federais.

2 FUNDAMENTOS TEÓRICOS: EDUCAÇÃO, TRABALHO E EMANCIPAÇÃO

2.1 A RELAÇÃO ENTRE EDUCAÇÃO E TRABALHO NA PERSPECTIVA CRÍTICA

A compreensão da EPT como campo de conhecimento e de prática social exige, preliminarmente, uma reflexão sobre a relação entre educação e trabalho na perspectiva da teoria crítica. Essa relação, longe de ser natural ou harmoniosa, é historicamente construída e perpassada por contradições de classe, de poder e de projetos societários em disputa. Para Marx (1867), o trabalho é a atividade fundamental pela qual o ser humano transforma a natureza e a si mesmo, constituindo-se como ser histórico e social. Nessa perspectiva, a educação que se articula ao trabalho não pode se limitar à transmissão de habilidades técnicas para o mercado, mas deve contribuir para a formação omnilateral do ser humano, capaz de compreender e transformar as condições materiais de sua existência.

A teoria marxiana do trabalho como atividade ontológica fundamental do ser humano constitui o alicerce epistemológico da área Trabalho e Educação no Brasil. Saviani (2007) aprofunda essa perspectiva ao argumentar que a escola e o trabalho são dimensões inseparáveis da construção da cidadania e do progresso social, sendo o ensino técnico um dos instrumentos mais eficazes para democratizar o acesso ao conhecimento científico e tecnológico. Para o autor, a politecnia — entendida como o domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho moderno — constitui o horizonte pedagógico mais adequado para uma educação que supere a dicotomia entre formação geral e formação específica.

O conceito de politecnia, recuperado por Saviani (2007) da tradição marxiana, propõe que a educação deve proporcionar o domínio dos princípios científicos que fundamentam as diferentes formas de trabalho, em vez de se limitar ao treinamento para tarefas específicas e fragmentadas. Essa perspectiva se contrapõe à pedagogia das competências, que tende a reduzir a formação ao

desenvolvimento de habilidades instrumentais imediatamente aplicáveis no mercado de trabalho, sem que se questione a natureza das relações de trabalho vigentes ou se promova a compreensão crítica dos processos produtivos.

Frigotto (2007) complementa essa análise ao evidenciar como o capitalismo dependente brasileiro impõe limites estruturais à universalização de uma educação básica de qualidade, criando as condições para uma educação profissional subordinada aos interesses do mercado e desvinculada de um projeto emancipatório. O autor demonstra que a reiteração das determinações estruturais da sociedade brasileira — marcada pela concentração de renda, pelo analfabetismo adulto e pela baixa qualidade da educação básica — resulta em uma concepção de formação profissional na perspectiva estrita de adaptação aos objetivos do mercado, sem que se questione a natureza das relações de trabalho vigentes. Para Frigotto (2017), a educação profissional deve ser concebida como parte de um projeto nacional de desenvolvimento sustentável e solidário, articulando educação, trabalho e ciência como dimensões complementares da emancipação social.

Kuenzer (1999, 2017) contribui com a análise das transformações do mundo do trabalho e suas implicações para a EPT, evidenciando como a reestruturação produtiva do capitalismo contemporâneo cria novas demandas de qualificação que, paradoxalmente, tanto ampliam quanto restringem as possibilidades de formação dos trabalhadores. A autora demonstra que a flexibilização das relações de trabalho, a terceirização e a precarização do emprego formal criam um contexto adverso para a formação profissional de qualidade, ao mesmo tempo em que as transformações tecnológicas exigem trabalhadores cada vez mais qualificados e capazes de aprender continuamente. Essa contradição, segundo Kuenzer (2017), não pode ser resolvida apenas no interior do sistema educacional, mas exige transformações nas relações de trabalho e nas políticas de proteção social.

2.2 A DUALIDADE ESTRUTURAL COMO CATEGORIA ANALÍTICA

A dualidade estrutural constitui uma das categorias analíticas mais relevantes para a compreensão da EPT brasileira. Ciavatta e Ramos (2011) demonstram que essa dualidade não se manifesta apenas na estrutura do sistema de ensino, mas tem raízes profundas nas relações sociais de produção e na divisão de classes que caracteriza a sociedade capitalista. De um lado, a educação propedêutica, de caráter acadêmico, é destinada à formação das elites e ao acesso ao ensino superior. De outro, a educação profissional, de caráter mais técnico e prático, é voltada para as classes trabalhadoras, com o objetivo de prepará-las para o mercado de trabalho.

Essa dualidade, como argumentam as autoras, não é meramente educacional, mas reflete a divisão social do trabalho e a hierarquização das classes sociais. Sua superação, portanto, não pode ser alcançada por meio de reformas curriculares isoladas, mas exige transformações estruturais nas relações de produção e na distribuição do poder na sociedade. Nesse sentido, a proposta de ensino

médio integrado — que articula a formação geral com a formação técnica em uma perspectiva de formação humana integral — representa uma tentativa de superar a dualidade no interior do sistema educacional, sem perder de vista a necessidade de transformações mais amplas.

Ramos (2010) aprofunda a análise do currículo integrado como estratégia pedagógica para a superação da dualidade, argumentando que a integração não deve ser entendida como mera justaposição de disciplinas gerais e técnicas, mas como a construção de um projeto pedagógico que articule trabalho, ciência, tecnologia e cultura como dimensões complementares da formação humana. Para a autora, o trabalho, nessa perspectiva, é compreendido como princípio educativo, ou seja, como categoria central a partir da qual se organiza o processo de ensino-aprendizagem. Essa concepção implica reconhecer que o conhecimento técnico-científico não é neutro, mas está sempre inserido em relações sociais de produção que precisam ser compreendidas e questionadas.

A perspectiva da formação humana integral, defendida por Frigotto, Ciavatta e Ramos (2012), propõe que a EPT deve ir além da capacitação instrumental para o trabalho, incorporando a formação ética, estética, política e científica dos sujeitos. Essa concepção se contrapõe à visão produtivista e mercadológica que historicamente marcou a educação profissional no Brasil, reafirmando o papel da educação na construção de uma sociedade mais justa, democrática e sustentável. Os autores argumentam que a formação humana integral não é um luxo reservado às elites, mas um direito de todos os trabalhadores, que precisam compreender o mundo em que vivem para poder transformá-lo.

2.3 TEORIA DO CAPITAL HUMANO E SUAS CRÍTICAS

A teoria do capital humano, desenvolvida por Theodore Schultz (1961) e Gary Becker (1964), exerceu influência decisiva sobre as políticas de educação profissional no Brasil e no mundo ao longo das últimas décadas. Segundo essa teoria, o investimento em educação e qualificação profissional aumenta a produtividade dos trabalhadores e, conseqüentemente, seus rendimentos e o crescimento econômico. Essa perspectiva fundamentou as reformas educacionais dos anos 1990, que buscavam aproximar o sistema educacional das demandas do mercado de trabalho e aumentar a empregabilidade dos trabalhadores.

Frigotto (2007) critica a teoria do capital humano por reduzir a educação a um investimento econômico individual e por desconsiderar as determinações estruturais que condicionam as possibilidades de inserção dos trabalhadores no mercado de trabalho. O autor argumenta que a teoria do capital humano naturaliza as desigualdades sociais ao atribuir ao indivíduo a responsabilidade pelo seu sucesso ou fracasso no mercado de trabalho, obscurecendo as determinações estruturais que limitam as possibilidades de ascensão social dos trabalhadores. Essa crítica é particularmente relevante no contexto brasileiro, onde as desigualdades de renda, de acesso à educação e de oportunidades de emprego são profundas e persistentes.

A perspectiva crítica da área Trabalho e Educação propõe uma concepção de formação profissional que vai além da lógica do capital humano, reconhecendo a educação como um direito social e como instrumento de emancipação coletiva. Nessa perspectiva, a qualificação profissional não é apenas um meio de aumentar a produtividade individual, mas um processo de formação de sujeitos capazes de compreender e transformar as relações sociais de produção. Essa concepção implica uma visão de desenvolvimento que vai além do crescimento econômico, incorporando dimensões de justiça social, sustentabilidade ambiental e democracia participativa.

3 TRAJETÓRIA HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA NO BRASIL

3.1 AS ORIGENS: DAS ESCOLAS DE APRENDIZES E ARTÍFICES AOS LICEUS INDUSTRIAIS (1909–1942)

A história da EPT no Brasil remonta ao início do século XX, quando o país vivia um processo de transição do modelo agroexportador para uma economia mais urbanizada e industrial. O marco inaugural dessa trajetória é a criação das Escolas de Aprendizes e Artífices, instituídas pelo Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909, no governo do presidente Nilo Peçanha. Essas escolas, distribuídas pelas capitais dos estados, tinham como objetivo principal preparar trabalhadores para as indústrias emergentes, especialmente em áreas como mecânica, marcenaria, eletricidade e construção civil.

Saviani (2019) destaca que, embora voltadas para as classes populares, essas instituições representaram um avanço significativo, pois institucionalizaram a formação técnica como política pública permanente, conferindo ao Estado um papel ativo na qualificação da força de trabalho. No entanto, o autor também ressalta que a criação dessas escolas refletia uma visão assistencialista e moralizadora da educação profissional, destinada a "amparar os órfãos e os demais desvalidos da fortuna" — expressão utilizada no próprio decreto de criação —, revelando a marca classista que caracterizaria a EPT brasileira por décadas.

A dualidade estrutural já se manifestava, portanto, desde as origens da EPT no Brasil. Enquanto as escolas de aprendizes e artífices formavam trabalhadores para as atividades manuais e industriais, as escolas secundárias e os liceus preparavam as elites para o ensino superior e para as profissões liberais. Essa divisão, como apontam Ciavatta e Ramos (2011), não se manifestava apenas na estrutura do sistema de ensino, mas também nas suas raízes sociais, refletindo a divisão de classes e a implantação do capitalismo no país. A educação profissional era percebida como destinada aos "desvalidos da fortuna", enquanto a educação propedêutica era reservada para aqueles que podiam aspirar às carreiras liberais e ao ensino superior.

3.2 O ESTADO NOVO E A INDUSTRIALIZAÇÃO NACIONAL (1937–1961)

Durante o período do Estado Novo (1937–1945), Getúlio Vargas ampliou e reorganizou o sistema de ensino profissional, vinculando-o diretamente ao projeto de industrialização nacional. Foram criadas as escolas industriais e técnicas, sob a supervisão do Ministério da Educação e do Trabalho, com foco na formação de técnicos e operários para os setores metalúrgico, têxtil e de construção. A Reforma Capanema, implementada entre 1942 e 1946, reorganizou o sistema de ensino em diferentes ramos — industrial, comercial, agrícola, normal e secundário —, cada um com sua própria estrutura curricular e seus próprios objetivos formativos.

Frigotto (2017) analisa essa fase como a consolidação de uma visão produtivista da educação profissional, ainda fortemente marcada pela dualidade entre a formação intelectual destinada às elites e a formação técnica voltada às classes trabalhadoras. O autor destaca que a Reforma Capanema, ao criar ramos de ensino separados e com diferentes possibilidades de acesso ao ensino superior, aprofundou a dualidade estrutural da educação brasileira, tornando ainda mais difícil a mobilidade educacional das classes trabalhadoras.

Nesse mesmo período, foram criados o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), em 1942, e o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), em 1946, que passaram a integrar o chamado "Sistema S" de educação profissional. Essas instituições, financiadas por contribuições compulsórias das empresas, assumiram papel central na formação de trabalhadores para os setores industrial e comercial, operando de forma paralela ao sistema público de ensino e respondendo diretamente às demandas das entidades patronais. A criação do Sistema S representou uma inovação importante na estrutura da EPT brasileira, ao introduzir um modelo de financiamento e gestão privada da formação profissional que se manteria relevante até os dias atuais.

3.3 A LDB DE 1961 E A REFORMA DO ENSINO DE 1971: AVANÇOS E CONTRADIÇÕES

Com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 4.024/1961, a educação profissional passou a ser reconhecida como parte integrante da estrutura educacional brasileira. Essa lei representou um avanço ao estabelecer a equivalência entre o ensino técnico e o ensino secundário para fins de acesso ao ensino superior, contribuindo para a redução da dualidade formal entre as duas modalidades. No entanto, como observa Frigotto (2007), a equivalência formal não eliminou a dualidade substantiva, uma vez que a qualidade e o prestígio social das duas modalidades permaneceram profundamente desiguais.

A Reforma do Ensino de 1971, implementada pela Lei nº 5.692, representou uma tentativa mais radical de integração entre ensino médio e formação técnica, ao instituir a profissionalização compulsória no segundo grau. Essa política, implementada no contexto do regime militar e do "milagre econômico", buscava aproximar o sistema educacional das demandas do mercado de trabalho e reduzir

a pressão sobre o ensino superior. No entanto, como demonstra Kuenzer (1999), essa reforma foi amplamente questionada por seu caráter impositivo, pela falta de infraestrutura adequada e por desconsiderar as desigualdades regionais e socioeconômicas existentes no país.

A profissionalização compulsória foi gradualmente abandonada ao longo dos anos 1980, culminando com a Lei nº 7.044/1982, que tornou facultativa a habilitação profissional no segundo grau. Esse recuo revelou os limites de uma política que buscava resolver, por meio de reformas educacionais, problemas estruturais do mercado de trabalho e da desigualdade social. Como argumenta Saviani (2007), a tentativa de transformar o ensino médio em formação profissional sem as condições materiais e pedagógicas necessárias resultou na deterioração da qualidade de ambas as modalidades, evidenciando que reformas educacionais desacompanhadas de investimentos adequados e de transformações estruturais mais amplas tendem a produzir resultados frustrantes.

3.4 A CONSTITUIÇÃO DE 1988 E A NOVA LDB: NOVOS HORIZONTES PARA A EPT

A promulgação da Constituição Federal de 1988 representou um marco fundamental para a EPT no Brasil, ao reconhecer a educação como direito social e dever do Estado, e ao estabelecer os princípios da gestão democrática, da gratuidade e da universalização do ensino. No campo específico da educação profissional, a Constituição estabeleceu a vinculação entre educação e trabalho como dimensões complementares do desenvolvimento humano, criando as bases para uma concepção mais ampla e integrada da formação profissional.

A nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/1996, consolidou esse avanço ao dedicar um capítulo específico à educação profissional, reconhecendo-a como modalidade educacional integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia. No entanto, a regulamentação da LDB por meio do Decreto nº 2.208/1997, no governo Fernando Henrique Cardoso, representou um retrocesso significativo, ao separar a educação profissional do ensino médio regular e estabelecer uma estrutura curricular modular e fragmentada, subordinada às demandas imediatas do mercado de trabalho.

Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005) analisam detalhadamente as contradições dessa política, evidenciando como o Decreto nº 2.208/1997 aprofundou a dualidade estrutural da educação brasileira ao criar uma separação formal entre a formação geral e a formação técnica. Os autores demonstram que essa separação não era apenas pedagógica, mas expressava uma opção política clara em favor de uma educação profissional subordinada aos interesses do capital, em detrimento de uma formação integral e emancipatória. A análise dos autores revela que o processo de regulamentação da EPT no período foi marcado por disputas intensas entre setores progressistas e conservadores da sociedade brasileira, com a hegemonia sendo disputada em diferentes arenas — no Congresso Nacional, no Ministério da Educação, nas universidades e nos movimentos sociais.

A revogação do Decreto nº 2.208/1997 pelo Decreto nº 5.154/2004, no início do governo Lula, representou uma tentativa de retomada da perspectiva integradora, ao possibilitar a articulação entre o ensino médio e a educação profissional na forma integrada. No entanto, como argumentam os mesmos autores, a implementação dessa política foi marcada por contradições e ambiguidades, revelando a persistência das disputas por hegemonia no campo da EPT e os limites das reformas educacionais quando desacompanhadas de transformações estruturais mais amplas.

3.5 OS INSTITUTOS FEDERAIS: UM NOVO PARADIGMA INSTITUCIONAL (2008 EM DIANTE)

O grande salto qualitativo na estrutura da EPT brasileira ocorreu com a Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, que instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e criou os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs). Essa política pública revolucionou o ensino técnico ao integrar educação básica, profissional e superior em uma mesma instituição, com foco na pesquisa aplicada e na extensão voltada ao desenvolvimento regional.

De acordo com Pacheco (2011), os Institutos Federais representam uma das experiências mais inovadoras do sistema educacional brasileiro, pois articulam a formação técnica à produção de conhecimento científico, estimulando a inovação tecnológica e a inclusão social. O autor destaca que os IFs são, por lei, instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com suas práticas pedagógicas. Essa institucionalidade diferenciada permite que os IFs atuem como agentes de desenvolvimento local e regional, articulando-se com os arranjos produtivos territoriais e respondendo às demandas específicas de cada contexto socioeconômico.

A estrutura multicampi dos IFs, distribuída estrategicamente pelo território nacional, com presença em municípios de pequeno e médio porte, representa uma inovação significativa em relação ao modelo anterior das escolas técnicas federais, concentradas nas capitais e grandes centros urbanos. Pozzer e Neuhold (2024) demonstram que 58,8% dos 483 novos campi criados após 2008 foram instalados em localidades com menos de 100.000 habitantes, evidenciando o compromisso com a interiorização e a descentralização da oferta educacional. Essa estratégia de interiorização contribuiu para reduzir as desigualdades regionais no acesso à EPT, levando a formação profissional de qualidade a territórios historicamente marginalizados pelas políticas educacionais.

4 POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: MARCO REGULATÓRIO E PROGRAMAS ESTRUTURANTES

4.1 O MARCO REGULATÓRIO DA EPT NO BRASIL

A compreensão das políticas públicas de EPT no Brasil exige uma análise do marco regulatório que estrutura esse campo, identificando as principais legislações, decretos e resoluções que definem os princípios, objetivos e instrumentos da formação profissional no país. Cunha e Gomes (2019) definem as políticas públicas como o conjunto de ações e diretrizes elaboradas pelo Estado com o objetivo de atender às necessidades sociais e promover o desenvolvimento coletivo, destacando o papel estratégico dessas políticas no campo da educação e do trabalho para o fortalecimento da cidadania e da economia.

A tabela a seguir sintetiza os principais marcos regulatórios da EPT no Brasil, organizados cronologicamente, evidenciando a trajetória de avanços e recuos que caracterizou esse campo ao longo de mais de um século:

Tabela 1

Legislação	Ano	Principais Disposições e Impactos
Decreto nº 7.566	1909	Criação das Escolas de Aprendizes e Artífices; institucionalização da EPT como política pública
Lei nº 4.024 (LDB)	1961	Reconhecimento da EPT na estrutura educacional; equivalência formal com o ensino secundário
Lei nº 5.692	1971	Profissionalização compulsória no 2º grau; tentativa de integração frustrada por falta de infraestrutura
Constituição Federal	1988	Educação como direito social; bases para uma EPT democrática e universal
Lei nº 9.394 (LDB)	1996	Capítulo específico para a educação profissional; integração à ciência e tecnologia
Decreto nº 2.208	1997	Separação entre ensino médio e EPT; aprofundamento da dualidade estrutural
Lei nº 10.097	2000	Lei da Aprendizagem — inserção de jovens no mercado de trabalho formal
Decreto nº 5.154	2004	Revogação do Decreto 2.208/97; possibilidade de ensino médio integrado
Lei nº 11.892	2008	Criação dos Institutos Federais; novo paradigma institucional para a EPT
Lei nº 12.513	2011	Pronatec — expansão e democratização da EPT

Legislação	Ano	Principais Disposições e Impactos
Lei nº 13.415	2017	Reforma do Ensino Médio; itinerários formativos e ampliação da EPT
PNEPT	2020	Política Nacional de Educação Profissional e Tecnológica; integração ao PNE

Fonte: Elaboração própria com base em Brasil (1909, 1961, 1971, 1988, 1996, 1997, 2000, 2004, 2008, 2011, 2017, 2020).

Esse marco regulatório revela a trajetória de avanços e recuos que caracterizou a EPT brasileira ao longo do século XX e início do século XXI, evidenciando as disputas por hegemonia entre projetos educacionais distintos e os condicionantes políticos e econômicos que moldaram as políticas de formação profissional no país. A análise desse percurso histórico-legislativo permite identificar padrões recorrentes: períodos de expansão e democratização da EPT tendem a coincidir com governos progressistas e com projetos de desenvolvimento nacional inclusivo, enquanto períodos de retração e fragmentação da formação profissional se associam a governos conservadores e a políticas de ajuste fiscal que reduzem os investimentos públicos em educação.

4.2 O PRONATEC E A EXPANSÃO DA EPT

O Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec), instituído pela Lei nº 12.513, de 26 de outubro de 2011, representa uma das principais iniciativas governamentais voltadas à expansão, interiorização e democratização da oferta de cursos de educação profissional e tecnológica no país (BRASIL, 2011). O programa articula-se com o Sistema Nacional de Aprendizagem (Sistema S) e com a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, oferecendo cursos técnicos e de formação inicial e continuada gratuitamente a estudantes de baixa renda, trabalhadores e beneficiários de programas sociais.

Oliveira et al. (2015) destacam que o contexto demográfico brasileiro, com aproximadamente 50 milhões de jovens entre 15 e 29 anos, torna imperativa a implementação de políticas de educação profissional, uma vez que essa geração constitui a maior força de trabalho da história do país. Os autores argumentam que o Pronatec, ao ampliar significativamente o número de vagas em cursos técnicos e de qualificação profissional, contribuiu para a democratização do acesso à EPT, embora sua implementação tenha sido marcada por desafios de qualidade, continuidade e articulação com as demandas do mercado de trabalho.

A Política Nacional de Educação Profissional e Tecnológica (PNEPT), formalizada pelo Ministério da Educação, integra a educação profissional ao Plano Nacional de Educação (PNE), estabelecendo diretrizes para a formação qualificada, a promoção da inovação e a conexão efetiva com

o mundo do trabalho (BRASIL, 2020). A Meta 11 do PNE determina a triplicação das matrículas da educação profissional técnica de nível médio, assegurando a qualidade da oferta e garantindo que pelo menos 50% da expansão ocorra no segmento público (BRASIL, 2014). Essa meta reflete o reconhecimento de que a expansão quantitativa da EPT deve ser acompanhada de investimentos em qualidade, infraestrutura e formação docente, para que o aumento do número de vagas se traduza efetivamente em melhoria das condições de vida e de trabalho dos estudantes.

4.3 A LEI DA APRENDIZAGEM E AS POLÍTICAS DE PRIMEIRO EMPREGO

No campo das políticas de emprego e empregabilidade, com ênfase no primeiro emprego, a Lei nº 10.097, de 19 de dezembro de 2000, conhecida como Lei da Aprendizagem, constitui o principal instrumento legal de promoção da inserção de jovens no mercado de trabalho formal (BRASIL, 2000). Esta legislação estabelece que empresas de médio e grande porte devem contratar um número de aprendizes equivalente a um percentual mínimo de 5% e máximo de 15% dos trabalhadores existentes em cada estabelecimento, cujas funções demandem formação profissional.

O Programa Jovem Aprendiz, operacionalizado pelo Ministério do Trabalho e Emprego, configura-se como uma política pública de inclusão de adolescentes e jovens de 14 a 24 anos, sem limite de idade para pessoas com deficiência, combinando formação teórica em entidades qualificadas e prática profissional nas empresas contratantes (BRASIL, 2000). O regime de aprendizagem profissional assegura aos jovens não apenas a oportunidade de ingresso no mercado de trabalho, mas também a garantia de direitos trabalhistas previstos na Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), incluindo remuneração baseada no salário mínimo hora, férias, 13º salário, Fundo de Garantia do Tempo de Serviço (FGTS) e benefícios previdenciários.

Dados do Ministério do Trabalho e Emprego indicam que a contratação de jovens aprendizes tem apresentado crescimento consistente, atingindo o melhor resultado histórico no primeiro semestre de 2024, o que demonstra tanto a efetividade dos mecanismos de fiscalização quanto a crescente adesão das empresas a essa política de responsabilidade social (BRASIL, 2024). Esse crescimento reflete não apenas o cumprimento da legislação, mas também o reconhecimento, por parte das empresas, dos benefícios da contratação de jovens aprendizes para a renovação do quadro de pessoal e para a formação de profissionais alinhados com a cultura organizacional.

Tommasi e Corrochano (2020) analisam a trajetória das políticas de trabalho para jovens no Brasil, evidenciando a tensão entre a perspectiva de qualificação profissional e a perspectiva empreendedora que passou a orientar essas políticas a partir dos anos 2000. As autoras argumentam que, embora programas como o Jovem Aprendiz tenham contribuído para ampliar o acesso dos jovens ao mercado de trabalho formal, a ênfase no empreendedorismo como alternativa ao emprego assalariado pode contribuir para a precarização das relações de trabalho e para a transferência de riscos

do capital para os trabalhadores. Essa tensão revela a necessidade de políticas de trabalho para jovens que combinem a inserção no mercado de trabalho com a garantia de direitos e com a formação para a cidadania.

4.4 POLÍTICAS DE SUSTENTABILIDADE E A EPT NO SETOR ENERGÉTICO

A integração entre as políticas de EPT e as agendas de sustentabilidade e transição energética representa um dos eixos mais relevantes das políticas públicas contemporâneas. A Política Nacional do Meio Ambiente (PNMA), instituída pela Lei nº 6.938/1981, e os compromissos internacionais assumidos pelo Brasil no âmbito do Acordo de Paris sobre mudanças climáticas criam um contexto de crescente demanda por profissionais qualificados para os setores de energias renováveis, eficiência energética e gestão ambiental.

No âmbito do setor petrolífero, a regulamentação implementada pela Agência Nacional do Petróleo, Gás Natural e Biocombustíveis (ANP), especialmente por meio da Resolução ANP nº 918/2023, que estabelece obrigatoriedade de investimentos em Pesquisa, Desenvolvimento e Inovação (PD&I), cria oportunidades significativas para a articulação entre os IFs e as empresas do setor energético. Araújo Mendes et al. (2020) demonstram que a política de conteúdo local implementada pela ANP busca maximizar a participação da indústria nacional na cadeia produtiva do petróleo e gás, promovendo a geração de empregos, a transferência de tecnologia e o desenvolvimento de fornecedores locais — objetivos que se alinham diretamente com a missão dos Institutos Federais.

5 OS INSTITUTOS FEDERAIS COMO AGENTES DE DESENVOLVIMENTO REGIONAL

5.1 A MISSÃO FORMATIVA E O PAPEL ESTRATÉGICO DOS IFs

A criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, pela Lei nº 11.892/2008, inaugurou um novo paradigma institucional para a EPT brasileira, caracterizado pela integração entre ensino, pesquisa e extensão, pela verticalização curricular e pelo compromisso com o desenvolvimento regional. Pacheco (2020) argumenta que os IFs configuram um novo paradigma de ensino público, que integra formação técnica, humanística e científica de forma indissociável, respondendo às demandas de uma sociedade do conhecimento que exige trabalhadores cada vez mais qualificados, críticos e criativos.

A missão dos Institutos Federais, conforme estabelecida na Lei nº 11.892/2008, é ofertar educação profissional e tecnológica em todos os níveis e modalidades, promover a formação de professores e realizar pesquisa aplicada voltada ao desenvolvimento de soluções técnicas e tecnológicas (BRASIL, 2008). Essa institucionalidade diferenciada permite que os IFs atuem como agentes de desenvolvimento local e regional, articulando-se com os arranjos produtivos territoriais e respondendo às demandas específicas de cada contexto socioeconômico. A verticalização do ensino —

que permite ao estudante percorrer, na mesma instituição, desde o ensino médio integrado até a pós-graduação — representa uma inovação pedagógica e institucional que favorece a formação continuada e a mobilidade educacional dos trabalhadores.

Pereira e Cruz (2019) analisam a interface entre os Institutos Federais e o desenvolvimento regional, identificando as condições que favorecem ou limitam a contribuição dessas instituições para o desenvolvimento dos territórios onde estão inseridos. Os autores destacam que a efetividade dos IFs como agentes de desenvolvimento regional depende de fatores como a qualidade da articulação com os arranjos produtivos locais, a capacidade de pesquisa aplicada e inovação, a oferta de cursos alinhados às vocações econômicas do território e a implementação de políticas de assistência estudantil que garantam a permanência e o êxito dos alunos. A análise dos autores evidencia que, apesar dos avanços significativos, ainda persiste um vínculo frágil e descontínuo entre os campi dos IFs e os territórios onde estão inseridos, o que limita o potencial de contribuição dessas instituições para o desenvolvimento regional.

5.2 PESQUISA APLICADA, INOVAÇÃO E EXTENSÃO TECNOLÓGICA

Um dos diferenciais mais significativos dos Institutos Federais em relação às antigas escolas técnicas federais é o mandato legal para realizar pesquisa aplicada e extensão tecnológica. Essa atribuição, que aproxima os IFs das universidades em termos de missão institucional, representa uma inovação importante no campo da EPT, ao reconhecer que a formação profissional de qualidade não pode se dissociar da produção de conhecimento científico e tecnológico.

Frigotto (2021) reforça que a EPT, ao ser compreendida como política pública de caráter emancipatório, deve vincular-se à construção de um projeto nacional de desenvolvimento soberano, baseado na inclusão produtiva e na valorização do trabalho como princípio educativo. Nessa perspectiva, a pesquisa aplicada e a extensão tecnológica dos IFs não são apenas atividades acadêmicas, mas instrumentos de transformação social, capazes de gerar soluções tecnológicas para os problemas concretos das comunidades locais e de contribuir para a construção de uma economia mais sustentável e inclusiva.

A articulação entre os IFs e os Arranjos Produtivos Locais (APL) representa uma das estratégias mais promissoras para a promoção do desenvolvimento regional. Macedo (2017) demonstra que a expansão dos Institutos Federais tem contribuído para o fortalecimento de cadeias produtivas locais em diferentes regiões do país, especialmente em setores como agroindústria, tecnologia da informação, energias renováveis e serviços ambientais. O autor argumenta que essa contribuição é mais efetiva quando os IFs desenvolvem projetos de pesquisa e extensão em parceria com empresas, cooperativas e organizações comunitárias locais, criando ecossistemas de inovação que beneficiam toda a comunidade.

5.3 INCLUSÃO SOCIAL E AÇÕES AFIRMATIVAS NA EPT

Os Institutos Federais têm se destacado também pela implementação de políticas de inclusão social e ações afirmativas, que buscam ampliar o acesso de grupos historicamente marginalizados à educação profissional de qualidade. Silva e Eltz (2019) analisam as políticas de ações afirmativas nos IFs, evidenciando como a reserva de vagas para estudantes de escolas públicas, negros, indígenas e pessoas com deficiência tem contribuído para a democratização do acesso à EPT e para a redução das desigualdades educacionais.

A implementação de políticas de assistência estudantil — que incluem auxílios financeiros, moradia estudantil, alimentação, transporte e apoio psicossocial — é condição indispensável para garantir não apenas o acesso, mas a permanência e o êxito dos estudantes nos cursos técnicos e superiores dos IFs. Pacheco (2020) argumenta que a assistência estudantil deve ser compreendida não como um benefício assistencial, mas como um direito dos estudantes e como condição para a efetividade das políticas de inclusão, uma vez que as desigualdades socioeconômicas que limitam o acesso à educação também comprometem a permanência e o desempenho acadêmico dos estudantes.

6 A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA NA AMAZÔNIA: DESAFIOS E PERSPECTIVAS

6.1 ESPECIFICIDADES REGIONAIS E DESAFIOS DA EPT NA AMAZÔNIA

A análise da EPT na Amazônia exige o reconhecimento das especificidades geográficas, culturais e socioeconômicas que caracterizam essa região, impondo desafios particulares para a implementação de políticas educacionais eficazes. A vasta extensão territorial, a dispersão populacional, a diversidade étnica e cultural, as dificuldades de acesso e a fragilidade da infraestrutura de transporte e comunicação constituem condicionantes estruturais que limitam a efetividade das políticas nacionais de EPT quando aplicadas sem as devidas adaptações ao contexto amazônico.

Santos e Moura (2020) analisam o processo de constituição do sistema educacional no estado do Amapá, evidenciando como a criação tardia do estado — pela Constituição Federal de 1988 — resultou em uma estrutura institucional limitada e em um cenário de baixa cobertura educacional, marcado pela carência de infraestrutura, pela dificuldade de acesso a áreas remotas e por um quadro de desigualdades regionais persistentes. Os autores destacam que a superação desses desafios exige não apenas investimentos em infraestrutura física, mas também políticas de formação e valorização docente, de assistência estudantil e de articulação entre a educação e as vocações econômicas do território.

De acordo com dados do Censo Escolar (INEP, 2023), embora tenha ocorrido um crescimento gradual no número de matrículas em cursos técnicos de nível médio no Amapá entre 2016 e 2023, o estado ainda apresenta a menor taxa de cobertura da Região Norte, com concentração das ofertas em

centros urbanos. Aproximadamente 42% dos alunos matriculados em cursos técnicos não concluem suas formações, motivados principalmente por fatores socioeconômicos e pela necessidade de inserção precoce no mercado de trabalho (SEED/AP, 2023). Esses dados revelam um descompasso entre a política de formação e a realidade socioeconômica dos jovens amapaenses, especialmente nas regiões de fronteira e comunidades ribeirinhas.

O Plano Estadual de Educação do Amapá (PEE/AP, 2015–2025) estabelece metas específicas para a ampliação da educação profissional e tecnológica, com ênfase na integração com os Arranjos Produtivos Locais (APL), como o do pescado, da madeira manejada, da agricultura familiar e da mineração sustentável. Tais iniciativas visam alinhar a formação profissional à realidade econômica da Amazônia amapaense, fortalecendo o protagonismo das comunidades locais na construção de uma economia inclusiva e sustentável (AMAPÁ, 2015). A articulação entre a EPT e os APLs representa uma estratégia promissora para o desenvolvimento regional, ao vincular a formação profissional às vocações econômicas do território e às necessidades específicas das comunidades locais.

6.2 O INSTITUTO FEDERAL DO AMAPÁ (IFAP) COMO AGENTE DE DESENVOLVIMENTO REGIONAL

A criação do Instituto Federal do Amapá (IFAP), em 2008, a partir da transformação do Centro Federal de Educação Tecnológica do Amapá (CEFET/AP), representou um marco significativo para a EPT no estado. Com campi em Macapá, Laranjal do Jari, Porto Grande, Santana e Oiapoque, o IFAP tem atuado como agente estratégico de desenvolvimento regional, contribuindo para a formação de capital humano qualificado e para o fortalecimento das economias locais.

Conforme seu Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI 2020–2024), o IFAP tem como missão "promover a educação profissional e tecnológica pública, gratuita e de qualidade, articulando ensino, pesquisa e extensão, com vistas ao desenvolvimento sustentável e à inclusão social" (IFAP, 2023). Essa concepção é coerente com os princípios de verticalização do ensino e de formação integral que caracterizam os Institutos Federais, conforme discute Pacheco (2020), ao afirmar que essas instituições configuram um novo paradigma de ensino público, que integra formação técnica, humanística e científica de forma indissociável.

Silva e Correa (2022) destacam que a presença do IFAP em municípios periféricos, como Oiapoque e Laranjal do Jari, tem permitido o fortalecimento das economias locais, o incentivo à inovação tecnológica e a criação de oportunidades de formação e trabalho para jovens e adultos em contextos historicamente excluídos das políticas de qualificação. Os autores argumentam que o IFAP tem contribuído para a fixação da juventude em suas comunidades de origem, reduzindo a migração para Macapá em busca de oportunidades de estudo e trabalho. Esse efeito de fixação da população

jovem nas comunidades de origem tem implicações positivas não apenas para o desenvolvimento local, mas também para a preservação das culturas e dos modos de vida das comunidades amazônicas.

De acordo com o Relatório de Gestão (IFAP, 2023), as ações de extensão tecnológica e incubação de empreendimentos desenvolvidas pelo Instituto têm contribuído para dinamizar arranjos produtivos locais em setores como agroindústria, manejo florestal sustentável, pesca artesanal, turismo e serviços ambientais. Ao associar a formação técnica às vocações econômicas do território, o IFAP cumpre um papel mediador entre conhecimento científico e saberes tradicionais, articulando inovação e sustentabilidade — aspectos essenciais para a Amazônia contemporânea.

6.3 A EPT E O SETOR ENERGÉTICO NA AMAZÔNIA SETENTRIONAL

Um dos eixos mais relevantes da atuação do IFAP é sua contribuição para a formação de profissionais para o setor energético e petrolífero na Amazônia Setentrional. A chamada "margem equatorial amapaense" — área de interesse estratégico nacional para a exploração offshore, situada entre os municípios de Oiapoque e Amapá — tem se tornado um polo de atração de investimentos e de demanda por mão de obra qualificada, criando novas oportunidades e desafios para a EPT no estado.

O Campus Macapá do IFAP tem se destacado na formação de profissionais nas áreas de mecânica, automação, eletrotécnica e meio ambiente, cujas competências são essenciais às cadeias produtivas do setor energético. O Curso Técnico em Petróleo e Gás, em fase de consolidação institucional, e as parcerias interinstitucionais com a Petrobras, o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) e a Secretaria de Estado da Indústria, Comércio e Energia (SEINC/AP), indicam o alinhamento do IFAP às políticas públicas de transição energética sustentável e desenvolvimento tecnológico regional (IFAP, 2023).

Honorato (2008) evidencia o paradoxo da "riqueza excludente" em regiões com abundância de recursos naturais, onde a riqueza mineral não se traduz automaticamente em melhorias substanciais nos indicadores sociais. Esse paradoxo reforça a necessidade de políticas públicas complementares que articulem a exploração de recursos naturais com investimentos em educação, qualificação profissional e desenvolvimento humano sustentável — papel que os Institutos Federais podem desempenhar de forma estratégica. A articulação entre a EPT e o setor energético na Amazônia Setentrional representa, portanto, não apenas uma oportunidade de formação profissional, mas um imperativo de desenvolvimento sustentável que exige a construção de uma cadeia produtiva local qualificada e comprometida com a proteção dos ecossistemas amazônicos.

7 DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS E PERSPECTIVAS PARA A EPT

7.1 A REFORMA DO ENSINO MÉDIO E SEUS IMPACTOS NA EPT

A Lei nº 13.415/2017, conhecida como Reforma do Ensino Médio, representou uma das mudanças mais significativas e controversas na estrutura da educação básica brasileira nas últimas décadas. Ao introduzir os itinerários formativos e ampliar a carga horária do ensino médio, a reforma abriu espaço para a expansão da EPT no nível médio, mas também gerou debates intensos sobre os riscos de aprofundamento da dualidade estrutural e de precarização da formação geral dos estudantes.

Moraes (2020) argumenta que a educação profissional deve ir além da capacitação instrumental para o trabalho, incorporando a formação humana integral, que valorize o pensamento crítico e a cidadania. O autor alerta que a ênfase excessiva nos itinerários formativos técnicos, sem a garantia de uma base curricular comum de qualidade, pode resultar em uma formação fragmentada e insuficiente para os desafios do mundo contemporâneo. Nesse sentido, a implementação da reforma exige um monitoramento rigoroso e ajustes contínuos, para que os avanços na oferta de EPT não se deem à custa da qualidade da formação geral.

A revogação parcial da Reforma do Ensino Médio, implementada pela Lei nº 14.945/2024, que alterou dispositivos da Lei nº 13.415/2017, reflete as tensões e contradições que marcaram a implementação dessa política. A revisão da reforma evidencia a necessidade de construir consensos mais amplos em torno das políticas educacionais, envolvendo educadores, estudantes, famílias e comunidades na definição dos rumos da educação básica no Brasil. Esse processo de revisão também demonstra que as políticas educacionais não são definitivas, mas estão sujeitas a disputas e renegociações permanentes, em função das transformações sociais, econômicas e políticas do país.

7.2 FORMAÇÃO DOCENTE E VALORIZAÇÃO PROFISSIONAL NA EPT

Um dos desafios mais críticos para a qualidade da EPT no Brasil é a formação e a valorização dos docentes que atuam nessa modalidade. A especificidade da EPT, que exige dos professores tanto domínio do conhecimento técnico-científico quanto competências pedagógicas para a formação de trabalhadores, coloca desafios particulares para a formação docente que os modelos tradicionais de licenciatura não conseguem responder plenamente.

Frigotto (2017) destaca que a valorização do docente da EPT é condição indispensável para a melhoria da qualidade da formação profissional, argumentando que a precarização das condições de trabalho e a desvalorização salarial dos professores comprometem a atratividade da carreira e a qualidade do ensino. O autor defende a necessidade de políticas específicas de formação continuada, de melhoria das condições de trabalho e de reconhecimento social dos docentes da EPT, como parte de um projeto mais amplo de valorização da educação pública.

Pacheco (2020) argumenta que os Institutos Federais, ao integrarem ensino, pesquisa e extensão, criam condições institucionais mais favoráveis para a formação e a valorização dos docentes, ao possibilitar que os professores desenvolvam pesquisas aplicadas em suas áreas de atuação e mantenham-se atualizados em relação às transformações do mundo do trabalho. No entanto, o autor também reconhece que a implementação desse modelo enfrenta desafios significativos, relacionados à cultura organizacional preexistente, à falta de infraestrutura adequada e à pressão por resultados quantitativos que nem sempre se alinham com uma perspectiva de formação integral.

7.3 SUSTENTABILIDADE, TRANSIÇÃO ENERGÉTICA E EPT

A integração entre as políticas de EPT e as agendas de sustentabilidade e transição energética representa um dos desafios mais relevantes para o campo nas próximas décadas. A Agenda 2030 da ONU, com seus Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), e o Acordo de Paris sobre mudanças climáticas estabelecem metas ambiciosas de redução de emissões de gases de efeito estufa e de transição para uma economia de baixo carbono, que exigem a formação de profissionais qualificados para os setores de energias renováveis, eficiência energética e gestão ambiental.

Mello (2015) argumenta que um projeto de desenvolvimento sustentável para a Amazônia exige a superação do falso dilema entre desenvolvimento e conservação, reconhecendo que a proteção dos ecossistemas amazônicos é condição indispensável para o desenvolvimento de longo prazo da região. Nessa perspectiva, a EPT pode contribuir para a formação de profissionais capazes de desenvolver e implementar soluções tecnológicas que conciliem crescimento econômico e proteção ambiental, contribuindo para a construção de uma economia amazônica baseada na valorização da biodiversidade e na sustentabilidade dos recursos naturais.

A articulação entre os Institutos Federais e as políticas de sustentabilidade representa uma oportunidade estratégica para o desenvolvimento de uma EPT que responda simultaneamente às demandas do mercado de trabalho e aos imperativos da sustentabilidade ambiental. O IFAP, em particular, tem desenvolvido projetos de pesquisa e extensão voltados à transição energética e ao uso de fontes renováveis, como energia solar e biomassa, em parceria com o Instituto Federal do Pará (IFPA) e universidades da Região Norte (IFAP, 2023). Essa articulação amplia o alcance científico e tecnológico do IFAP, reforçando sua capacidade de contribuir para a diversificação da matriz energética e para o desenvolvimento sustentável da Amazônia Setentrional.

7.4 DIGITALIZAÇÃO, EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E NOVOS MODELOS DE EPT

A pandemia de COVID-19, declarada pela Organização Mundial da Saúde em março de 2020, impôs uma aceleração sem precedentes da digitalização dos processos educacionais, forçando instituições de EPT a adotar modelos de ensino remoto e híbrido em um prazo extremamente curto.

Essa experiência, embora traumática, evidenciou tanto o potencial quanto os limites da educação a distância (EaD) para a formação profissional, especialmente em contextos de desigualdade de acesso às tecnologias digitais.

A expansão da EaD na EPT representa uma oportunidade para ampliar o acesso à formação profissional em regiões remotas e de difícil acesso, como a Amazônia, mas também coloca desafios significativos para a garantia da qualidade e da efetividade da formação. A formação profissional, por sua natureza prática e laboratorial, exige experiências de aprendizagem que não podem ser plenamente replicadas em ambientes virtuais, o que torna necessária a construção de modelos híbridos que combinem a flexibilidade da EaD com a riqueza das experiências presenciais de aprendizagem.

Frigotto (2021) alerta para os riscos da digitalização acelerada da EPT, argumentando que a substituição do ensino presencial pelo ensino remoto pode contribuir para a precarização da formação profissional e para o aprofundamento das desigualdades educacionais, especialmente entre os estudantes de menor renda e de regiões com menor infraestrutura digital. O autor defende que a incorporação das tecnologias digitais na EPT deve ser orientada por uma perspectiva pedagógica crítica, que valorize a mediação humana no processo de ensino-aprendizagem e que reconheça as limitações dos modelos puramente virtuais de formação profissional.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A trajetória histórica da Educação Profissional e Tecnológica no Brasil revela um campo marcado por contradições profundas, que refletem as tensões entre projetos societários distintos e os condicionantes estruturais de uma sociedade capitalista periférica. Desde as Escolas de Aprendizes e Artífices de 1909 até os Institutos Federais contemporâneos, a EPT brasileira percorreu um longo caminho de avanços e recuos, de reformas e contrarreformas, de conquistas e frustrações. Esse percurso histórico evidencia que a educação profissional não é apenas um campo técnico-pedagógico, mas um campo político, perpassado por disputas de classe e por projetos societários em conflito.

A dualidade estrutural entre formação propedêutica e profissional permanece como o desafio central da EPT brasileira, expressando a divisão de classes e a hierarquização social que caracterizam a sociedade capitalista. Sua superação exige não apenas reformas curriculares e institucionais, mas uma reorientação profunda das políticas públicas, capaz de articular educação, trabalho, ciência e cultura como dimensões indissociáveis do desenvolvimento nacional. Como argumentam Frigotto, Ciavatta e Ramos (2012), a formação humana integral — que valoriza o pensamento crítico, a cidadania e a emancipação social — deve ser o horizonte orientador de toda política de EPT que se pretenda democrática e transformadora.

Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia representam a experiência mais inovadora e promissora da EPT brasileira contemporânea, ao integrar ensino, pesquisa e extensão em

uma perspectiva de desenvolvimento regional sustentável. No entanto, como demonstra a análise realizada, a efetividade desses institutos como agentes de desenvolvimento regional depende de condições que ainda precisam ser construídas: investimentos contínuos em infraestrutura e pesquisa, políticas bem elaboradas e fortes de assistência estudantil, articulação efetiva com os arranjos produtivos locais e uma cultura organizacional que valorize a inovação e a inclusão social.

No contexto específico da Amazônia e do estado do Amapá, os desafios da EPT assumem dimensões particulares, relacionadas às especificidades geográficas, culturais e socioeconômicas da região. A interiorização da educação profissional, a articulação com as vocações econômicas do território amazônico — incluindo a biodiversidade, o extrativismo sustentável e, mais recentemente, o setor energético e petrolífero — e a valorização dos saberes tradicionais das comunidades locais constituem eixos fundamentais para o desenvolvimento de uma EPT que responda às necessidades específicas da Amazônia. O IFAP, com sua presença multicampi e seu compromisso com o desenvolvimento regional sustentável, representa um agente estratégico para a construção de um modelo de EPT adaptado às especificidades da Amazônia Setentrional.

A articulação entre a EPT e as políticas de sustentabilidade e transição energética representa uma das fronteiras mais promissoras para o desenvolvimento do campo nas próximas décadas. A formação de profissionais qualificados para os setores de energias renováveis, eficiência energética e gestão ambiental, articulada com a pesquisa aplicada e a extensão tecnológica dos Institutos Federais, pode contribuir significativamente para a construção de uma economia mais sustentável e inclusiva na Amazônia e no Brasil. Essa articulação exige, no entanto, que as políticas de EPT sejam concebidas não apenas como instrumentos de qualificação para o mercado de trabalho, mas como parte de um projeto mais amplo de desenvolvimento sustentável, que reconheça a interdependência entre educação, trabalho, meio ambiente e qualidade de vida.

Em síntese, a análise realizada reafirma a centralidade da EPT para o desenvolvimento nacional e a necessidade de políticas públicas que a concebam não como uma modalidade educacional de segunda categoria, destinada às classes trabalhadoras, mas como um direito fundamental de todos os cidadãos e como instrumento estratégico de construção de uma sociedade mais justa, democrática e sustentável. A superação da dualidade estrutural, a valorização da formação humana integral e a articulação entre educação, trabalho, ciência e cultura são os desafios que permanecem na agenda da EPT brasileira, exigindo o compromisso permanente de pesquisadores, educadores, gestores e da sociedade como um todo. A história da EPT no Brasil é, em última análise, a história de uma luta permanente pela democratização do conhecimento e pela construção de uma sociedade em que o trabalho seja, de fato, um princípio de emancipação e não de exploração.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO MENDES, Fernanda. et al. **Política de conteúdo local no setor de petróleo e gás no Brasil**: impactos sobre o desenvolvimento industrial e tecnológico. Revista de Administração Pública, Rio de Janeiro, v. 54, n. 3, p. 412–435, 2020.

BAPTISTA, Marília Abrahão. **Agências reguladoras e reforma do Estado no Brasil**: trajetória e perspectivas. Dados — Revista de Ciências Sociais, Rio de Janeiro, v. 63, n. 2, e20190094, 2020.

BECKER, Gary Stanley. **Human capital**: a theoretical and empirical analysis, with special reference to education. New York: National Bureau of Economic Research, 1964.

BRASIL. Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909. **Cria nas capitais dos Estados da República Escolas de Aprendizes Artífices**. Diário Oficial da União, Rio de Janeiro, 1909.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. **Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Diário Oficial da União, Brasília, 1961.

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. **Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus**. Diário Oficial da União, Brasília, 1971.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Diário Oficial da União, Brasília, 1988.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial da União, Brasília, 1996.

BRASIL. Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997. **Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394/96**. Diário Oficial da União, Brasília, 1997.

BRASIL. Lei nº 10.097, de 19 de dezembro de 2000. **Altera dispositivos da Consolidação das Leis do Trabalho — CLT**. Diário Oficial da União, Brasília, 2000.

BRASIL. Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004. **Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394/96**. Diário Oficial da União, Brasília, 2004.

BRASIL. Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. **Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica**. Diário Oficial da União, Brasília, 2008.

BRASIL. Lei nº 12.513, de 26 de outubro de 2011. **Institui o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec)**. Diário Oficial da União, Brasília, 2011.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação — PNE**. Diário Oficial da União, Brasília, 2014.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. **Altera as Leis nºs 9.394/96 e 11.494/2007**. Diário Oficial da União, Brasília, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Profissional e Tecnológica (PNEPT)**. Brasília: MEC, 2020.

BRASIL. Ministério do Trabalho e Emprego. **Relatório de Contratação de Jovens Aprendizes — 1º Semestre de 2024**. Brasília: MTE, 2024.

Clavatta, Maria; Ramos, Marise. **Ensino médio e educação profissional no Brasil: dualidade e fragmentação**. Retratos da Escola, Brasília, v. 5, n. 8, p. 27–41, 2011.

Cunha, Maria Isabel da; Gomes, Alfredo Macedo. **Políticas públicas educacionais no Brasil: conceitos, trajetórias e perspectivas**. Educação em Revista, Belo Horizonte, v. 35, e219975, 2019.

Frigotto, Gaudêncio. **A relação da educação profissional e tecnológica com a universalização da educação básica**. Educação & Sociedade, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1129–1152, out. 2007. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302007000300023>. Acesso em: 3 mar. 2026.

Frigotto, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2017.

Frigotto, Gaudêncio. **Educação profissional e tecnológica: memória, contradições e desafios**. Holos, Natal, v. 37, n. 1, e10988, 2021.

Frigotto, Gaudêncio; Clavatta, Maria; Ramos, Marise. **A política de educação profissional no Governo Lula: um percurso histórico controvertido**. Educação & Sociedade, Campinas, v. 26, n. 92, p. 1087–1113, out. 2005. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302005000300017>. Acesso em: 1 mar. 2026.

Frigotto, Gaudêncio; Clavatta, Maria; Ramos, Marise. (Org.). **Ensino médio integrado: concepção e contradições**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

Frigotto, Gaudêncio; Clavatta, Maria; Ramos, Marise. **O trabalho como princípio educativo no projeto de educação integral de trabalhadores**. In: Costa, H.; Conceição, M. (Org.). Educação integral e sistema de reconhecimento e certificação educacional e profissional. São Paulo: CUT, 2019. p. 19–62.

Honorato, Cezar Teixeira. **Petróleo e desenvolvimento: o paradoxo da riqueza excludente no Norte Fluminense**. Cadernos de Ciências Sociais Aplicadas, Vitória da Conquista, v. 5, n. 6, p. 47–68, 2008.

IFAP — INSTITUTO FEDERAL DO AMAPÁ. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2020–2024**. Macapá: IFAP, 2023.

INEP — INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Censo Escolar da Educação Básica 2023: Resumo Técnico**. Brasília: INEP, 2023.

Kuenzer, Acacia Zeneida. **As políticas de formação: a constituição da identidade do professor sobrando**. Educação & Sociedade, Campinas, v. 20, n. 68, p. 163–183, dez. 1999.

Kuenzer, Acacia Zeneida. **Trabalho e escola: a aprendizagem flexibilizada**. In: REUNIÃO CIENTÍFICA REGIONAL DA ANPED, 12., 2017, Curitiba. Anais... Curitiba: ANPED, 2017.

Macedo, Pedro Clei Sanche. **Educação profissional e desenvolvimento territorial: a expansão dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia**. Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica, Natal, v. 1, n. 12, p. 2–20, 2017.

Marx, Karl. **O Capital: crítica da economia política**. Livro I. Tradução de Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2013 [1867].

Mello, Alex Fiuza. **Dilemas e desafios do desenvolvimento sustentável da Amazônia: o caso brasileiro**. Revista Crítica de Ciências Sociais, Coimbra, n. 107, p. 3–28, 2015.

MORAES, Carmen Sylvia Vidigal. **Educação profissional e formação humana integral: desafios contemporâneos**. Trabalho, Educação e Saúde, Rio de Janeiro, v. 18, n. 3, e00278126, 2020.

OLIVEIRA, Elaine Cristina de et al. **Educação profissional e tecnológica no Brasil: desafios e perspectivas no contexto demográfico**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 45, n. 156, p. 296–316, 2015.

ONU — ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável**. Nova York: ONU, 2015.

ONU — ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Relatório de Progresso dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável 2023**. Nova York: ONU, 2023.

PACHECO, Eliezer Moreira. **Institutos Federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica**. Brasília: MEC/SETEC, 2011.

PACHECO, Eliezer Moreira. **Institutos Federais: limites e possibilidades**. Linhas Críticas, Brasília, v. 26, e29487, 2020.

PEREIRA, Luiz Augusto Caldas; CRUZ, José Luiz Vianna. **Os Institutos Federais e o desenvolvimento regional: interface possível**. HOLOS, Natal, v. 35, n. 1, p. 1–18, 2019.

POZZER, Márcio Rogerio Olivato; NEUHOLD, Roberta Reis. **O desenvolvimento regional como eixo estruturante dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia**. Prometeica — Revista de Filosofia e Ciências, São Paulo, v. 29, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.34024/prometeica.2024.29.15280>. Acesso em: 1 mar. 2026.

RAMOS, Marise. **Concepção do ensino médio integrado**. In: SEMINÁRIO SOBRE ENSINO MÉDIO, 2010, Natal. Anais... Natal: SEEC/RN, 2010.

SANTOS, Antônio Ribeiro dos; MOURA, Dante Henrique. **Educação profissional no Amapá: trajetória, desafios e perspectivas**. Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica, Natal, v. 2, n. 19, e10234, 2020.

SAVIANI, Dermeval. **Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos**. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, p. 152–165, jan./abr. 2007.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 5. ed. Campinas: Autores Associados, 2019.

SCHULTZ, Theodore Willian. **Investment in human capital**. American Economic Review, Nashville, v. 51, n. 1, p. 1–17, 1961.

SEED/AP — SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DO AMAPÁ. **Relatório de Gestão da Educação Profissional 2022–2023**. Macapá: SEED/AP, 2023.

SILVA, Antônio Soares Júnior; ELTZ, Patrícia Thoma. **Os Institutos Federais e a educação profissional: políticas públicas, ações afirmativas e inclusão social**. Brazilian Journal of Development, Curitiba, v. 5, n. 12, p. 28.710–28.724, 2019.

SILVA, José Carlos da. **Educação profissional e demandas do mercado de trabalho regional: metodologias de análise e perspectivas**. Revista Eletrônica de Educação, São Carlos, v. 14, e3234025, 2020.

SILVA, Marcos Rogério da; CORREA, Paulo Augusto. **IFAP e desenvolvimento regional:** contribuições da educação profissional para a Amazônia Setentrional. Revista de Educação, Ciência e Tecnologia, Canoas, v. 11, n. 2, e1423, 2022.

TOMMASI, Livia de; CORROCHANO, Maria Carla. **Do qualificar ao empreender:** políticas de trabalho para jovens no Brasil. Estudos Avançados, São Paulo, v. 34, n. 98, p. 25–44, 2020.
Disponível em: <https://doi.org/10.1590/s0103-4014.2020.3498.002>. Acesso em: 6 mar. 2026.

**MÚSICA COMO FERRAMENTA DE REGULAÇÃO PARA PESSOAS COM
TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA**

**MUSIC AS A REGULATORY TOOL FOR PEOPLE WITH AUTISM SPECTRUM
DISORDER**

**LA MÚSICA COMO HERRAMIENTA REGULADORA PARA PERSONAS CON
TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA**



10.56238/sevened2026.018-008

Alessandra de Fátima Delfino

Pedagogia

Instituição: Centro Universitário Central Paulista (UNICEP)

E-mail: fatimaalessandra8@gmail.com

Fabiana Fagundes

Pós-graduação em Psicopedagogia Institucional e Clínica; Gestão Escolar Integrada e Práticas
Pedagógicas; Alfabetização e Letramento; Educação, Ludicidade e Desenvolvimento

E-mail: fabifagundes89@gmail.com

Joice Bruna Santos Faria

Pedagogia

Instituição: Centro Universitário Central Paulista (UNICEP)

E-mail: joice.faria@edu.itirapina.sp.gov.br

Juliana Fernanda de Moraes Spilla

Pedagogia

Instituição: Centro Universitário da Fundação Hermínio Ometto (UNIARARAS)

E-mail: spillajuliana@gmail.com

Mariana Ap. Marques Chagas

Pós-graduação em Educação Especial e Inclusiva; Arteterapia

Instituição: Faculdade Venda Nova do Imigrante (FAVENI), Faculdade Rhema (FACUR)

E-mail: marianaitirapina@gmail.com

Máyra Patrícia Camargo Quintino

Pós-graduação em Psicopedagogia; Educação Especial com ênfase em TEA

E-mail: mayra.quintino@edu.itirapina.sp.gov.br

Pâmera Karina Julião

Pedagogia

Instituição: Universidade de Franca (UNIFRAN)

E-mail: pami9bio@gmail.com

Roseli de Oliveira

Pedagogia, História, Artes Visuais, Educação Física e Ciências Biológicas; Educação Especial e Inclusiva; Psicopedagogia Clínica; Pedagogia Hospitalar
E-mail: roseli.oliveira@itirapina.sp.gov.br

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo analisar a utilização da música como ferramenta de regulação emocional e comportamental em indivíduos com Transtorno do Espectro Autista (TEA). A partir de uma revisão bibliográfica, discute-se como a música pode contribuir para o desenvolvimento da comunicação, interação social e autorregulação. Estudos indicam que a musicoterapia apresenta efeitos positivos na qualidade de vida e na redução de sintomas associados ao TEA, sendo uma intervenção não farmacológica promissora. Conclui-se que a música, quando utilizada de forma estruturada e intencional, pode favorecer processos de organização interna, expressão emocional e vínculo social.

Palavras-chave: Autismo. Musicoterapia. Regulação Emocional. Desenvolvimento Infantil. Inclusão.

ABSTRACT

This article aims to analyze the use of music as a tool for emotional and behavioral regulation in individuals with Autism Spectrum Disorder (ASD). Based on a literature review, it discusses how music can contribute to communication, social interaction, and self-regulation. Studies indicate that music therapy has positive effects on quality of life and symptom reduction in ASD, being a promising non-pharmacological intervention. It is concluded that music, when used intentionally, can support emotional expression, internal organization, and social bonding.

Keywords: Autism. Music Therapy. Emotional Regulation. Child Development.

RESUMEN

Este artículo analiza el uso de la música como herramienta para la regulación emocional y conductual en personas con Trastorno del Espectro Autista (TEA). A partir de una revisión bibliográfica, se examina cómo la música puede contribuir al desarrollo de la comunicación, la interacción social y la autorregulación. Diversos estudios indican que la musicoterapia tiene efectos positivos en la calidad de vida y en la reducción de los síntomas asociados al TEA, lo que la convierte en una prometedora intervención no farmacológica. Se concluye que la música, cuando se utiliza de forma estructurada e intencionada, puede favorecer los procesos de organización interna, expresión emocional y vinculación social.

Palabras clave: Autismo. Musicoterapia. Regulación Emocional. Desarrollo Infantil. Inclusión.

1 INTRODUÇÃO

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) caracteriza-se por alterações no desenvolvimento neurológico, afetando principalmente a comunicação, a interação social e o comportamento. Diante desses desafios, surgem intervenções que buscam promover qualidade de vida e inclusão.

A música, presente em todas as culturas, tem se destacado como uma importante ferramenta terapêutica. Sua utilização no contexto do autismo tem crescido, especialmente no campo da musicoterapia, por possibilitar formas alternativas de comunicação e expressão.

Pesquisas indicam que a música pode atuar diretamente na regulação emocional e no comportamento de indivíduos com TEA, contribuindo para a redução da ansiedade e melhora da interação social.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

O TEA é um transtorno do neurodesenvolvimento caracterizado por dificuldades na comunicação social e padrões comportamentais repetitivos. Essas características impactam diretamente a capacidade de regulação emocional e adaptação ao ambiente.

2.2 MUSICOTERAPIA E SEUS FUNDAMENTOS

A musicoterapia é uma intervenção terapêutica que utiliza a música para promover saúde e bem-estar. Pode ser aplicada de forma ativa (cantar, tocar instrumentos) ou receptiva (escuta musical).

Estudos demonstram que a musicoterapia favorece a comunicação, interação e expressão emocional em pessoas com TEA.

2.3 MÚSICA COMO FERRAMENTA DE REGULAÇÃO

A regulação emocional refere-se à capacidade de gerenciar emoções e comportamentos. No autismo, essa habilidade pode estar comprometida.

A música atua como mediadora, auxiliando na organização sensorial e emocional. Evidências mostram que intervenções musicais podem melhorar respostas emocionais e comportamentais, além de promover relaxamento e foco.

3 METODOLOGIA

Este estudo caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa, de natureza bibliográfica, baseada na análise de artigos científicos, revisões sistemáticas e estudos recentes sobre musicoterapia e autismo.

Foram utilizadas bases como PubMed, SciELO e Google Scholar, com foco em publicações entre 2020 e 2026.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os estudos analisados indicam que a música pode contribuir significativamente para:

- Regulação emocional
- Redução de comportamentos estereotipados
- Melhoria da comunicação verbal e não verbal
- Aumento da interação social

A música cria um ambiente previsível e estruturado, o que favorece a segurança emocional do indivíduo autista.

Além disso, a musicalidade estimula áreas cerebrais relacionadas à emoção, memória e linguagem, promovendo integração entre diferentes funções cognitivas.

Apesar dos resultados positivos, alguns estudos apontam a necessidade de mais pesquisas com maior rigor metodológico.

5 APLICAÇÕES PRÁTICAS

A música pode ser utilizada em diferentes contextos:

- Ambiente escolar
- Atendimento terapêutico
- Contexto familiar

Exemplos de práticas:

- Uso de músicas para transição de atividades
- Canções para rotina
- Instrumentos musicais para expressão emocional
- Momentos de relaxamento com música calma

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A música revela-se uma ferramenta potente na promoção da regulação emocional e no desenvolvimento global de pessoas com TEA.

Mais do que uma técnica, ela se apresenta como um canal de conexão, onde palavras muitas vezes não alcançam, mas os sentimentos encontram espaço para se manifestar.

Investir na utilização da música é investir em inclusão, respeito e ampliação de possibilidades.

REFERÊNCIAS

ALAYIDH, Mazen et al. *Music therapy for people with autism spectrum disorder: a systematic review of randomized clinical trials*. Cureus, 2025.

GAO, Xiuyan et al. *The effectiveness of music therapy in improving behavioral symptoms among children with autism spectrum disorders*. Frontiers in Psychiatry, 2024.

MAYER-BENAROUS, Hanna et al. *Music therapy for children with autism spectrum disorder*. Frontiers in Psychiatry, 2021.

MARQUEZ-GARCIA, Amparo et al. *Music therapy in autism spectrum disorder: a systematic review*. Review Journal of Autism and Developmental Disorders, 2022.

WU, Li et al. *Effectiveness of music therapy for children with autism spectrum disorder*. Frontiers in Psychiatry, 2026.

GERETSEGGER, Monika et al. *Music therapy for autistic people*. Cochrane Database, 2022.

**DIFICULDADES DO ESPECIALISTA NO ATENDIMENTO A CRIANÇAS COM
TRANSTORNO EXPLOSIVO INTERMITENTE: CAUSAS E CONSEQUÊNCIAS**

**CHALLENGES FACED BY SPECIALISTS IN TREATING CHILDREN WITH
INTERMITTENT EXPLOSIVE DISORDER: CAUSES AND CONSEQUENCES**

**RETOS A LOS QUE SE ENFRENTAN LOS ESPECIALISTAS EN EL
TRATAMIENTO DE NIÑOS CON TRASTORNO EXPLOSIVO INTERMITENTE:
CAUSAS Y CONSECUENCIAS**



10.56238/sevened2026.018-009

Erika Camilo Rodrigues

Pedagogia

Instituição: Universidade Norte do Paraná (UNOPAR)

E-mail: camiloerika98@gmail.com

Fabiana Fagundes

Pós-graduação em Psicopedagogia Institucional e Clínica; Gestão Escolar Integrada e Práticas
Pedagógicas; Alfabetização e Letramento; Educação, Ludicidade e Desenvolvimento

E-mail: fabifagundes89@gmail.com

Fabiana Ferreira da Silva

Pedagogia

Instituição: Universidade Paulista (UNIP)

E-mail: fabianafsilva.1986@gmail.com

Juliana Fernanda de Moraes Spilla

Pedagogia

Instituição: Centro Universitário da Fundação Hermínio Ometto (UNIARARAS)

E-mail: spillajuliana@gmail.com

Jéssica Aparecida de Oliveira dos Santos

Pós-graduação em Educação Especial

Instituição: Faculdade do Leste Mineiro (FACULESTE)

E-mail: jessica13oliveirasantos@gmail.com

Máya Patrícia Camargo Quintino

Pós-graduação em Psicopedagogia; Educação Especial com ênfase em TEA

E-mail: mayra.quintino@edu.itirapina.sp.gov.br

Rosana Cristina Rossler Sanchez

Magistério; Pedagogia

Instituição: Centro Universitário da Fundação Hermínio Ometto (UNIARARAS)

E-mail: sanchez2301@terra.com.br

Viviane Luzia Bruceze Gomes

Pedagogia

Instituição: Faculdade Anhanguera

E-mail: viviane.gomes@edu.itirapina.sp.gov.br

RESUMO

O Transtorno Explosivo Intermitente (TEI) caracteriza-se por episódios recorrentes de agressividade e explosões de raiva desproporcionais à situação vivenciada. No contexto educacional e clínico, especialistas enfrentam diversos desafios ao lidar com crianças diagnosticadas ou com indícios desse transtorno. Este artigo tem como objetivo discutir as principais dificuldades enfrentadas por profissionais no acompanhamento dessas crianças, bem como apresentar possíveis causas e consequências desse transtorno no desenvolvimento infantil. A pesquisa baseia-se em revisão bibliográfica sobre comportamento infantil, regulação emocional e transtornos de controle de impulsos. Observa-se que a falta de preparo institucional, o desconhecimento sobre o transtorno e a complexidade emocional das crianças são fatores que dificultam o trabalho do especialista. Conclui-se que o acompanhamento interdisciplinar, aliado à formação adequada dos profissionais e ao apoio familiar, é fundamental para o desenvolvimento saudável da criança.

Palavras-chave: Transtorno Explosivo Intermitente. Comportamento Infantil. Regulação Emocional. Educação Inclusiva.

ABSTRACT

Intermittent Explosive Disorder (IED) is characterized by recurrent episodes of aggression and anger outbursts disproportionate to the situation experienced. In the educational and clinical context, specialists face several challenges when dealing with children diagnosed with or showing signs of this disorder. This article aims to discuss the main difficulties faced by professionals in monitoring these children, as well as to present possible causes and consequences of this disorder in child development. The research is based on a literature review on child behavior, emotional regulation, and impulse control disorders. It is observed that the lack of institutional preparation, the lack of knowledge about the disorder, and the emotional complexity of children are factors that hinder the specialist's work. It is concluded that interdisciplinary monitoring, combined with adequate professional training and family support, is fundamental for the healthy development of the child.

Keywords: Intermittent Explosive Disorder. Child Behavior. Emotional Regulation. Inclusive Education.

RESUMEN

El Trastorno Explosivo Intermitente (TEI) se caracteriza por episodios recurrentes de agresión y arrebatos de ira desproporcionados a la situación vivida. En el ámbito educativo y clínico, los especialistas se enfrentan a diversos retos al tratar con niños diagnosticados con este trastorno o que presentan síntomas. Este artículo tiene como objetivo analizar las principales dificultades que enfrentan los profesionales en el seguimiento de estos niños, así como presentar las posibles causas y consecuencias de este trastorno en el desarrollo infantil. La investigación se basa en una revisión bibliográfica sobre conducta infantil, regulación emocional y trastornos del control de los impulsos. Se observa que la falta de preparación institucional, el desconocimiento del trastorno y la complejidad emocional de los niños son factores que dificultan el trabajo del especialista. Se concluye que el

seguimiento interdisciplinario, combinado con una formación profesional adecuada y el apoyo familiar, es fundamental para el desarrollo saludable del niño.

Palabras clave: Trastorno Explosivo Intermitente. Conducta Infantil. Regulación Emocional. Educación Inclusiva.

1 INTRODUÇÃO

O ambiente escolar é um espaço fundamental para o desenvolvimento social, emocional e cognitivo das crianças. Entretanto, algumas apresentam dificuldades significativas no controle das emoções e dos impulsos, o que pode resultar em comportamentos agressivos e explosões emocionais intensas. Entre esses quadros encontra-se o Transtorno Explosivo Intermitente (TEI), caracterizado por episódios de raiva desproporcional, impulsividade e dificuldade de autorregulação emocional.

Para os especialistas que atuam com essas crianças — como psicólogos, psicopedagogos, professores e profissionais da educação especial — o manejo dessas situações representa um grande desafio. Muitas vezes, os episódios de agressividade ocorrem de forma inesperada, afetando o convívio escolar e exigindo intervenções cuidadosas e constantes.

Diante disso, compreender as causas do transtorno, suas manifestações e as consequências no desenvolvimento infantil torna-se essencial para que os profissionais possam desenvolver estratégias eficazes de acompanhamento e intervenção.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O Transtorno Explosivo Intermitente é classificado entre os transtornos do controle dos impulsos e caracteriza-se por explosões comportamentais recorrentes, que podem incluir agressões verbais ou físicas, destruição de objetos e dificuldade em lidar com frustrações.

Segundo a American Psychiatric Association (2014), no Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-5), o transtorno envolve episódios impulsivos de agressividade que não são premeditados e ocorrem de maneira desproporcional à situação desencadeadora.

De acordo com Goleman (2012), a dificuldade de regulação emocional na infância está relacionada ao desenvolvimento das competências socioemocionais, que envolvem a capacidade de reconhecer, compreender e controlar emoções intensas.

Nesse contexto, a escola torna-se um espaço importante de observação e intervenção, pois é onde a criança estabelece relações sociais, enfrenta frustrações e aprende a lidar com limites.

3 DIFICULDADES ENFRENTADAS PELO ESPECIALISTA

O trabalho com crianças que apresentam Transtorno Explosivo Intermitente envolve diversas dificuldades para os profissionais. Entre as principais, destacam-se:

3.1 FALTA DE PREPARO INSTITUCIONAL

Muitas escolas ainda não possuem formação adequada para lidar com transtornos comportamentais, o que pode gerar insegurança nos profissionais e dificultar a aplicação de estratégias eficazes.

3.2 IMPREVISIBILIDADE DAS CRISES

As explosões de raiva podem ocorrer de forma inesperada, tornando difícil a prevenção dos episódios e exigindo respostas rápidas por parte dos especialistas.

3.3 DIFICULDADE NA REGULAÇÃO EMOCIONAL DA CRIANÇA

Crianças com TEI apresentam dificuldade em controlar impulsos e emoções intensas, o que pode resultar em comportamentos agressivos, gritos, choro excessivo e destruição de objetos.

3.4 FALTA DE APOIO FAMILIAR

Em alguns casos, a ausência de acompanhamento familiar ou a falta de compreensão sobre o transtorno pode dificultar o processo de intervenção.

3.5 IMPACTO NO AMBIENTE ESCOLAR

As crises podem afetar não apenas a criança, mas também colegas e professores, gerando tensão no ambiente educacional.

4 CAUSAS DO TRANSTORNO EXPLOSIVO INTERMITENTE

As causas do TEI são multifatoriais e envolvem aspectos biológicos, psicológicos e sociais.

4.1 FATORES BIOLÓGICOS

Relacionados a possíveis alterações nos sistemas neurológicos responsáveis pelo controle das emoções e impulsos.

4.2 FATORES AMBIENTAIS

Experiências de violência, negligência ou ambientes familiares instáveis podem contribuir para o desenvolvimento de comportamentos agressivos.

4.3 FATORES PSICOLÓGICOS

Dificuldades na aprendizagem emocional, baixa tolerância à frustração e problemas na construção da autoestima podem intensificar os episódios de explosão.

5 CONSEQUÊNCIAS PARA O DESENVOLVIMENTO INFANTIL

Quando não há intervenção adequada, o transtorno pode trazer diversas consequências, tais como:

- Dificuldades nas relações sociais

- Conflitos frequentes com colegas
- Prejuízos no processo de aprendizagem
- Baixa autoestima
- Isolamento social

Além disso, a persistência do transtorno pode aumentar o risco de outros problemas emocionais e comportamentais ao longo da vida.

6 IMPORTÂNCIA DA INTERVENÇÃO ESPECIALIZADA

O acompanhamento interdisciplinar é fundamental para auxiliar a criança no desenvolvimento de habilidades de regulação emocional. Psicólogos, pedagogos, terapeutas e familiares devem atuar de forma integrada para oferecer suporte adequado.

Estratégias como:

- Desenvolvimento de habilidades socioemocionais
- Estabelecimento de rotinas estruturadas
- Acompanhamento psicológico
- Orientação familiar

podem contribuir significativamente para o controle dos impulsos e melhoria das relações sociais da criança.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Transtorno Explosivo Intermitente representa um desafio significativo para especialistas que atuam com crianças no contexto educacional e clínico. As dificuldades enfrentadas pelos profissionais envolvem desde a imprevisibilidade das crises até a falta de preparo institucional e apoio familiar.

Compreender as causas e consequências desse transtorno é essencial para o desenvolvimento de intervenções eficazes. Dessa forma, torna-se fundamental investir na formação dos profissionais da educação, no fortalecimento do trabalho interdisciplinar e na conscientização das famílias.

Somente por meio de um olhar sensível, acolhedor e fundamentado cientificamente será possível promover um desenvolvimento mais equilibrado para crianças que enfrentam dificuldades no controle das emoções.

REFERÊNCIAS

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. *Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5*. Porto Alegre: Artmed, 2014.

GOLEMAN, Daniel. *Inteligência emocional*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2012.

VYGOTSKY, Lev. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

**PERSPECTIVAS DA PEDAGOGIA SOCIAL NO BRASIL: EDUCAÇÃO,
INCLUSÃO E TRANSFORMAÇÃO SOCIAL**

**PERSPECTIVES ON SOCIAL PEDAGOGY IN BRAZIL: EDUCATION,
INCLUSION, AND SOCIAL TRANSFORMATION**

**PERSPECTIVAS SOBRE LA PEDAGOGÍA SOCIAL EN BRASIL: EDUCACIÓN,
INCLUSIÓN Y TRANSFORMACIÓN SOCIAL**



10.56238/sevened2026.018-010

Jhiones de Arruda Mazeto

Especialista em Psicopedagogia

Instituição: Escola Municipal de Educação Básica Gisélío da Nóbrega

E-mail: jhiones.professor@gmail.com

Francelina Fontenelle de Moraes

Especialista em Metodologia da Língua Portuguesa

Instituição: Escola Municipal de Educação Básica Gisélío da Nóbrega

E-mail: francelina.fontenelle@edu.rondonopolis.mt.gov.br

Camila Aparecida Miranda de Jesus

Especialista em Neuropsicopedagogia

Instituição: Escola Municipal de Educação Básica Gisélío da Nóbrega

E-mail: camila.miranda@edu.rondonopolis.mt.gov.br

Jozivane Ferreira Silva Rodrigues

Especialista em Alfabetização e Letramento

Instituição: Escola Municipal de Educação Básica Gisélío da Nóbrega

E-mail: jozivane.rodrigues@edu.rondonopolis.mt.gov.br

Elkslene Ramos Martins

Especialista em Libras

Instituição: Escola Municipal de Educação Básica Gisélío da Nóbrega

E-mail: elkslene.ramos@edu.rondonopolis.mt.gov.br

Renata Galvani Garcia Martines

Especialista em Educação Infantil e Alfabetização

Instituição: Escola Municipal de Educação Básica Gisélío da Nóbrega

E-mail: renatag.garcia38@hotmail.com

Creuza Rosa Ribeiro

Especialização Educação em Unidades Prisionais

Instituição: Secretaria de Segurança Pública (SESP/MT)

E-mail: creuzaribeiro@sejudh.mt.gov.br

Lorrayni Cristina Arruda de Lima

Especialista em Psicopedagogia e Neurociência

Instituição: Escola Municipal de Educação de Educação Básica Gleba Dom Bosco

E-mail: lorrynilima24@gmail.com

Rosanilda Meira Chaves

Especialista em Planejamento Educacional

Instituição: Escola Municipal de Educação de Educação Básica Nossa Senhora Aparecida

E-mail: rosanildameira2018@gmail.com

RESUMO

A Pedagogia Social tem se consolidado como um campo relevante no cenário educacional brasileiro, especialmente no que se refere à promoção da inclusão social e à garantia de direitos. Este artigo tem como objetivo analisar as perspectivas da Pedagogia Social no Brasil, destacando sua atuação em contextos não formais de educação e sua contribuição para a formação cidadã. A pesquisa, de abordagem qualitativa e bibliográfica, fundamenta-se em autores que discutem a educação como prática social e emancipadora. Evidencia-se que a Pedagogia Social amplia os espaços educativos, atuando junto a populações em situação de vulnerabilidade e promovendo processos de aprendizagem significativos. Conclui-se que essa área representa uma importante estratégia para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva.

Palavras-chave: Pedagogia Social. Inclusão. Educação Não Formal.

ABSTRACT

Social Pedagogy has established itself as a relevant field in the Brazilian educational landscape, especially regarding the promotion of social inclusion and the guarantee of rights. This article aims to analyze the perspectives of Social Pedagogy in Brazil, highlighting its role in non-formal educational contexts and its contribution to civic education. The research, with a qualitative and bibliographical approach, is based on authors who discuss education as a social and emancipatory practice. It is evident that Social Pedagogy expands educational spaces, working with vulnerable populations and promoting meaningful learning processes. It concludes that this area represents an important strategy for building a more just, democratic, and inclusive society.

Keywords: Social Pedagogy. Inclusion. Non-Formal Education.

RESUMEN

La Pedagogía Social se ha consolidado como un campo relevante en el panorama educativo brasileño, especialmente en lo que respecta a la promoción de la inclusión social y la garantía de derechos. Este artículo analiza las perspectivas de la Pedagogía Social en Brasil, destacando su papel en contextos de educación no formal y su contribución a la educación cívica. La investigación, con un enfoque cualitativo y bibliográfico, se basa en autores que abordan la educación como una práctica social y emancipadora. Se evidencia que la Pedagogía Social amplía los espacios educativos, trabajando con poblaciones vulnerables y promoviendo procesos de aprendizaje significativos. Se concluye que esta área representa una estrategia importante para la construcción de una sociedad más justa, democrática e inclusiva.

Palabras clave: Pedagogía Social. Inclusión. Educación No Formal.

1 INTRODUÇÃO

A educação, enquanto prática social, ultrapassa os limites da escola e se manifesta em diferentes espaços da sociedade. Nesse contexto, a Pedagogia Social emerge como um campo de conhecimento que busca compreender e intervir nas relações educativas que ocorrem em contextos não formais e informais.

No Brasil, a Pedagogia Social ganha destaque diante das desigualdades sociais e da necessidade de políticas públicas voltadas à inclusão e à garantia de direitos. Sua atuação está diretamente relacionada ao atendimento de populações em situação de vulnerabilidade, como crianças, jovens e adultos que vivenciam processos de exclusão social.

A escolha do tema justifica-se pela crescente relevância da Pedagogia Social no cenário contemporâneo, especialmente no que diz respeito à promoção da cidadania e da justiça social. Assim, busca-se responder à seguinte questão: quais são as perspectivas da Pedagogia Social no Brasil frente aos desafios educacionais e sociais?

O objetivo deste estudo é analisar o papel da Pedagogia Social na promoção da inclusão, da emancipação e da transformação social, considerando suas práticas, desafios e possibilidades.

2 DESENVOLVIMENTO

A Pedagogia Social caracteriza-se como um campo interdisciplinar que articula educação, assistência social e direitos humanos, atuando principalmente em contextos não escolares. Seu foco está na formação integral do sujeito, considerando suas dimensões sociais, culturais e históricas.

De acordo com a legislação brasileira, a educação não se restringe ao ambiente escolar. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96) reconhece, em seu artigo 1º, que a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, no trabalho, nas instituições de ensino e nas manifestações culturais (BRASIL, 1996). Essa concepção amplia o entendimento sobre os espaços educativos, abrindo caminho para a atuação da Pedagogia Social.

Nesse sentido, a Pedagogia Social atua em diversos espaços, como abrigos, organizações não governamentais, projetos sociais, unidades socioeducativas, hospitais e comunidades. Seu objetivo é promover o desenvolvimento humano e social, especialmente de sujeitos em situação de vulnerabilidade.

Sob a perspectiva teórica, a Pedagogia Social dialoga com o pensamento de Paulo Freire, que compreende a educação como prática de liberdade. Para Freire (1996), o processo educativo deve possibilitar a conscientização dos sujeitos, permitindo que compreendam sua realidade e atuem na transformação social. Essa abordagem é fundamental para a atuação do pedagogo social, que trabalha diretamente com realidades marcadas pela desigualdade.

Outro aporte teórico relevante é a contribuição de Arroyo (2005), que destaca a importância de reconhecer os sujeitos da educação como portadores de saberes e experiências. Na Pedagogia Social, esse reconhecimento é essencial para a construção de práticas educativas significativas e contextualizadas.

Além disso, a Pedagogia Social está fortemente relacionada à garantia de direitos. No Brasil, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) reforça a importância de políticas públicas que assegurem o desenvolvimento integral de crianças e adolescentes. Nesse contexto, o pedagogo social atua como mediador de processos educativos que visam à inclusão e à proteção social.

Outro aspecto importante refere-se à atuação interdisciplinar. A Pedagogia Social dialoga com áreas como Serviço Social, Psicologia e Sociologia, promovendo uma abordagem integrada das questões sociais. Essa interdisciplinaridade é fundamental para compreender a complexidade das situações vivenciadas pelos sujeitos atendidos.

No que se refere às práticas pedagógicas, destaca-se a utilização de metodologias participativas, que valorizam o diálogo, a escuta e a construção coletiva do conhecimento. Atividades culturais, oficinas, rodas de conversa e projetos comunitários são exemplos de estratégias utilizadas na Pedagogia Social.

Entretanto, apesar de sua relevância, a Pedagogia Social ainda enfrenta desafios no Brasil, como a falta de reconhecimento profissional, a escassez de políticas públicas específicas e a necessidade de formação adequada dos profissionais que atuam na área.

Por outro lado, observa-se um crescente avanço no campo, com a ampliação de projetos sociais, o fortalecimento de movimentos sociais e o reconhecimento da importância da educação para além da escola. Nesse cenário, a Pedagogia Social apresenta-se como uma importante ferramenta para a promoção da inclusão e da justiça social.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Pedagogia Social configura-se como um campo essencial para a compreensão e intervenção nos processos educativos que ocorrem fora do ambiente escolar. Sua atuação contribui significativamente para a inclusão social, a garantia de direitos e a formação cidadã.

Ao valorizar os saberes dos sujeitos e promover práticas educativas contextualizadas, a Pedagogia Social possibilita a construção de uma educação mais humanizada e transformadora. Apesar dos desafios enfrentados, suas perspectivas no Brasil são promissoras, especialmente diante da necessidade de enfrentar as desigualdades sociais.

Dessa forma, investir na Pedagogia Social é fundamental para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva, na qual a educação seja um direito garantido a todos, em todos os espaços.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel G. **Educação de jovens e adultos**: sujeitos, saberes e práticas. Petrópolis: Vozes, 2005.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: Diário Oficial da União, 1996.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Brasília, 1990.

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

GADOTTI, Moacir. **Educação de jovens e adultos**: teoria, prática e proposta. São Paulo: Cortez, 2000.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

COMPREENSÃO E INTERPRETAÇÃO DE TEXTOS**TEXT COMPREHENSION AND INTERPRETATION****COMPRENSIÓN E INTERPRETACIÓN DE TEXTOS**

10.56238/sevened2026.018-011

Rosiane Pereira da Silva
Doutora e Mestre em Ciências
E-mail: rosiane@usa.com

RESUMO

O capítulo aborda os conceitos fundamentais de compreensão e interpretação de textos, enfatizando a importância da leitura como um processo interativo entre texto, leitor e contexto histórico-social. O texto é definido como uma manifestação linguística produzida com determinada intenção comunicativa e direcionada a um interlocutor específico, sendo construído a partir de fatores linguísticos, contextuais e intencionais. Ele destaca que a leitura não depende apenas das características do texto, mas também das experiências, conhecimentos e contexto do leitor. Assim, a compreensão textual resulta da interação entre o conteúdo textual e os conhecimentos prévios do indivíduo, tornando a leitura um processo dinâmico e significativo. Outro ponto central discutido é o papel do conhecimento prévio na compreensão da leitura. Ele também enfatiza a inferência como estratégia cognitiva essencial para a compreensão textual. Na conclusão, ressalta-se a importância do planejamento pedagógico no ensino de Língua Portuguesa, destacando que a organização prévia das aulas contribui para uma prática docente mais eficiente e significativa no processo de ensino-aprendizagem.

Palavras-chave: Compreensão Textual. Interpretação de Texto. Leitura. Conhecimento Prévio. Inferência. Linguagem. Produção Textual. Ensino de Língua Portuguesa. Estratégias Cognitivas. Processo de Leitura.

ABSTRACT

This chapter addresses the fundamental concepts of text comprehension and interpretation, emphasizing the importance of reading as an interactive process between text, reader, and socio-historical context. Text is defined as a linguistic manifestation produced with a specific communicative intention and directed at a specific interlocutor, being constructed from linguistic, contextual, and intentional factors. It highlights that reading depends not only on the characteristics of the text, but also on the reader's experiences, knowledge, and context. Thus, textual comprehension results from the interaction between the textual content and the individual's prior knowledge, making reading a dynamic and meaningful process. Another central point discussed is the role of prior knowledge in reading comprehension. It also emphasizes inference as an essential cognitive strategy for textual comprehension. In conclusion, the importance of pedagogical planning in Portuguese language teaching is highlighted, emphasizing that the prior organization of classes contributes to a more efficient and meaningful teaching practice in the teaching-learning process.

Keywords: Textual Comprehension. Text Interpretation. Reading. Prior Knowledge. Inference. Language. Text Production. Portuguese Language Teaching. Cognitive Strategies. Reading Process.

RESUMEN

Este capítulo aborda los conceptos fundamentales de la comprensión e interpretación de textos, haciendo hincapié en la importancia de la lectura como un proceso interactivo entre el texto, el lector y el contexto sociohistórico. El texto se define como una manifestación lingüística producida con una intención comunicativa específica y dirigida a un interlocutor concreto, construida a partir de factores lingüísticos, contextuales e intencionales. Se destaca que la lectura depende no solo de las características del texto, sino también de las experiencias, el conocimiento y el contexto del lector. Así, la comprensión textual resulta de la interacción entre el contenido textual y el conocimiento previo del individuo, lo que convierte la lectura en un proceso dinámico y significativo. Otro punto central que se analiza es el papel del conocimiento previo en la comprensión lectora. Asimismo, se subraya la inferencia como una estrategia cognitiva esencial para la comprensión textual. En conclusión, se destaca la importancia de la planificación pedagógica en la enseñanza del portugués, haciendo hincapié en que la organización previa de las clases contribuye a una práctica docente más eficiente y significativa en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Palabras clave: Comprensión Textual. Interpretación de Textos. Lectura. Conocimiento Previo. Inferencia. Lenguaje. Producción de Textos. Enseñanza del Idioma Portugués. Estrategias Cognitivas. Proceso de Lectura.

1 INTRODUÇÃO

A compreensão e a interpretação de textos constituem habilidades fundamentais para o desenvolvimento da leitura crítica e da comunicação eficiente na sociedade contemporânea. Ler não significa apenas decodificar palavras, mas compreender ideias, estabelecer relações, realizar inferências e construir sentidos a partir da interação entre texto, leitor e contexto. Nesse processo, o conhecimento prévio do leitor desempenha papel essencial, permitindo que novas informações sejam relacionadas às experiências e saberes já adquiridos.

Além disso, a leitura é uma prática indispensável para a formação acadêmica, social e cultural do indivíduo, contribuindo para o desenvolvimento do pensamento crítico, da argumentação e da autonomia intelectual. Dessa forma, compreender os mecanismos envolvidos na leitura e na interpretação textual torna-se indispensável para o ensino de Língua Portuguesa e para a formação de leitores competentes.

Este capítulo apresenta reflexões sobre os conceitos de texto, leitura, conhecimento prévio e inferência, destacando a importância desses elementos no processo de construção de sentidos. Busca-se, assim, evidenciar como a interação entre linguagem, contexto e leitor influencia diretamente a compreensão textual e o desenvolvimento das competências linguísticas.

2 TEXTO

Um texto é uma manifestação linguística produzida por alguém, em alguma situação concreta, com determinada intenção. O que dá sentido a um texto é, portanto, a combinação dos fatores: linguísticos, contextual e intencional. Entretanto, deve-se, ainda, considerar outro importante aspecto ao falar sobre texto. O texto é sempre dirigido a alguém, ou seja, a situação de produção de um texto supõe a existência de um interlocutor a quem se dirige.

Para Kato (1987), o texto funciona como suporte para a hipotetização dos processos e que, uma vez hipotetizados, o compreendedor passa a atuar como planejador simulador, voltando ao texto apenas para verificar se o resultado de sua simulação coincide com o produto do autor.

3 LEITURA

O processo da leitura envolve vários aspectos, incluindo não apenas características do texto e do momento histórico em que ele é produzido, mas também características do leitor e do momento histórico em que o texto é lido. O resultado do encontro entre leitor e texto não pode ser descrito, portanto, a partir de um único enfoque. Uma descrição completa do processo da compreensão deve levar em conta, no mínimo, três aspectos essenciais: o texto, o leitor e as circunstâncias em que se dá o encontro.

Sendo assim, a leitura é um dos elementos que constituem o processo de produção da escrita, mas essa não é uma relação mecânica. Os processos de leitura e de escrita são diferentes e revelam relações distintas com a linguagem. É interessante lembrar que na compreensão do texto parte-se das pistas linguísticas na superfície do texto para a coerência profunda, já na produção textual faz-se o caminho inverso (Travaglia, 1989, p. 24).

4 CONHECIMENTO PRÉVIO

Kleiman (2000) fala da importância do conhecimento prévio, para que haja uma melhor compreensão do texto, considerando que o ato de ler é um processo interativo. O uso do conhecimento prévio permite ao leitor fazer inferências que relacionam partes do texto num todo coerente, obtendo desta forma a compreensão do texto lido. Em decorrência do conhecimento de mundo, a inferência é um uso inconsciente do leitor proficiente.

Dessa forma, a compreensão da leitura será possível através do conhecimento prévio, pois é através dele que o leitor consegue fazer conclusões necessárias para dar sentido ao texto, tornando a leitura significativa e mais interessante.

5 INFERÊNCIA

Inferência é uma estratégia cognitiva que permite a integração das informações textuais com as informações guardadas na memória de longo tempo, cujo resultado é uma informação não explícita no texto (Lima, 2000). Logo, inferir algo pode ser definido como o processo de raciocínio, segundo o qual se conclui alguma coisa a partir de outra já conhecida, ou seja, inferência é o raciocínio que partindo de uma ou mais proposições permite chegar a uma proposição verdadeira. Também pode ser definida com o movimento do pensamento que liga a premissa à conclusão.

Contudo, a geração de inferência é um processo fundamental para a leitura. Quem não faz inferências não lê. Para se compreender um texto é preciso fazer inferências, ou seja, é preciso que o leitor complete o texto com informações que não estão explícitas nele.

6 CONCLUSÃO

Em suma, o planejamento de cada aula é algo imprescindível, o imprevisto algumas vezes dá certo, porém a estruturação do conteúdo a ser trabalhado facilita e contribui para uma maior fluência das aulas. A prática de ensino de Língua Portuguesa tem como objetivo maior o aprimoramento como professor, provendo bases empíricas de aplicação do que foi aprendido em todo o curso de letras.

REFERÊNCIAS

TRAVAGLIA, Luiz Carlos; KOCK, Ingedore. **Texto e Coerência**. São Paulo: Cortez, 1989.

KLEIMAN, Ângela. **Texto e leitor. Aspectos cognitivos da leitura**. 3 ed. Campinas: Contexto, 1997.

LIMA, Rocha. **Gramática Normativa da Língua Portuguesa**. Editora Livraria José Olympio, 2000.

HISTÓRICO DE ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS EM COMPARAÇÃO AO ENSINO DE PRIMEIRA LÍNGUA

A HISTORY OF FOREIGN LANGUAGE TEACHING COMPARED TO FIRST LANGUAGE TEACHING

HISTORIA DE LA ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS EN COMPARACIÓN CON LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA MATERNA



10.56238/sevened2026.018-012

Rosiane Pereira da Silva
Doutora e Mestre em Ciências
E-mail: rosiane@usa.com

RESUMO

Esse capítulo aborda a evolução histórica do ensino de línguas estrangeiras desde as primeiras civilizações até a contemporaneidade, destacando os principais períodos históricos, métodos e abordagens de ensino. Inicialmente, apresenta o desenvolvimento do ensino de línguas desde a Mesopotâmia, passando pelo latim, pelas línguas clássicas e pelas línguas modernas, até chegar às abordagens científicas do século XX. Em seguida, o texto discute as teorias de aquisição da primeira língua, enfatizando três abordagens principais: behaviorista, nativista e funcionalista. A abordagem behaviorista compreende a linguagem como resultado de estímulos e respostas reforçadas, a nativista defende a existência de uma capacidade inata para aquisição da linguagem, e a funcionalista relaciona a linguagem ao desenvolvimento cognitivo, social e comunicativo do indivíduo. Ele também apresenta os principais métodos de ensino de língua estrangeira, como o método gramática-tradução, método direto, método de leitura, método audiolingual, método audiovisual e abordagem comunicativista. Cada método é descrito com suas características, objetivos, vantagens e limitações, evidenciando a evolução das práticas pedagógicas no ensino de línguas. Outro ponto relevante é a discussão sobre a teoria das inteligências múltiplas de Howard Gardner aplicada ao ensino de língua inglesa. O texto destaca que os alunos possuem diferentes formas de aprendizagem e que o professor deve utilizar metodologias diversificadas para contemplar as múltiplas inteligências em sala de aula. Além disso, o capítulo aborda os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) para o ensino de língua estrangeira, enfatizando a leitura, a formação crítica do aluno, a interação social e o desenvolvimento da cidadania. Os PCN's defendem uma perspectiva sociointeracional da linguagem, considerando os aspectos culturais, sociais e comunicativos do aprendizado. Por fim, apresenta um modelo de plano de aula para o ensino de língua inglesa, com objetivos, justificativa e metodologia voltados ao desenvolvimento das quatro habilidades linguísticas: leitura, escrita, audição e fala. Conclui ressaltando a importância da formação docente, do uso de metodologias atualizadas e da necessidade de melhores condições para o ensino de língua inglesa nas escolas brasileiras.

Palavras-chave: Ensino de Língua Estrangeira. Aquisição da Linguagem. Abordagem Comunicativista. Métodos de Ensino. Inteligências Múltiplas. Língua Inglesa. PCN's. Ensino-Aprendizagem. Linguagem. Educação Linguística.

ABSTRACT

This chapter addresses the historical evolution of foreign language teaching from the earliest civilizations to the present day, highlighting the main historical periods, methods, and teaching approaches. Initially, it presents the development of language teaching from Mesopotamia, through Latin, classical languages, and modern languages, to the scientific approaches of the 20th century. Then, the text discusses theories of first language acquisition, emphasizing three main approaches: behaviorist, nativist, and functionalist. The behaviorist approach understands language as a result of stimuli and reinforced responses; the nativist approach defends the existence of an innate capacity for language acquisition; and the functionalist approach relates language to the cognitive, social, and communicative development of the individual. It also presents the main methods of foreign language teaching, such as the grammar-translation method, the direct method, the reading method, the audiolingual method, the audiovisual method, and the communicative approach. Each method is described with its characteristics, objectives, advantages, and limitations, highlighting the evolution of pedagogical practices in language teaching. Another relevant point is the discussion of Howard Gardner's theory of multiple intelligences applied to English language teaching. The text highlights that students have different learning styles and that teachers should use diverse methodologies to encompass multiple intelligences in the classroom. Furthermore, the chapter addresses the National Curriculum Parameters (PCNs) for foreign language teaching, emphasizing reading, critical thinking, social interaction, and the development of citizenship. The PCNs advocate a socio-interactional perspective of language, considering the cultural, social, and communicative aspects of learning. Finally, it presents a lesson plan model for English language teaching, with objectives, justification, and methodology focused on the development of the four language skills: reading, writing, listening, and speaking. It concludes by highlighting the importance of teacher training, the use of updated methodologies, and the need for better conditions for English language teaching in Brazilian schools.

Keywords: Foreign Language Teaching. Language Acquisition. Communicative Approach. Teaching Methods. Multiple Intelligences. English Language. National Curriculum Parameters (PCNs). Teaching and Learning. Language. Language Education.

RESUMEN

Este capítulo aborda la evolución histórica de la enseñanza de lenguas extranjeras desde las primeras civilizaciones hasta la actualidad, destacando los principales periodos históricos, métodos y enfoques pedagógicos. Inicialmente, presenta el desarrollo de la enseñanza de idiomas desde Mesopotamia, pasando por el latín, las lenguas clásicas y las modernas, hasta los enfoques científicos del siglo XX. A continuación, se analizan las teorías de la adquisición de la primera lengua, haciendo hincapié en tres enfoques principales: conductista, nativista y funcionalista. El enfoque conductista concibe el lenguaje como resultado de estímulos y respuestas reforzadas; el enfoque nativista defiende la existencia de una capacidad innata para la adquisición del lenguaje; y el enfoque funcionalista relaciona el lenguaje con el desarrollo cognitivo, social y comunicativo del individuo. Asimismo, se presentan los principales métodos de enseñanza de lenguas extranjeras, como el método gramático-traductor, el método directo, el método de lectura, el método audiolingüístico, el método audiovisual y el enfoque comunicativo. Cada método se describe con sus características, objetivos, ventajas y limitaciones, resaltando la evolución de las prácticas pedagógicas en la enseñanza de idiomas. Otro punto relevante es el análisis de la teoría de las inteligencias múltiples de Howard Gardner aplicada a la enseñanza del inglés. El texto destaca que los estudiantes tienen diferentes estilos de aprendizaje y que los docentes deben utilizar diversas metodologías para integrar las inteligencias múltiples en el aula. Además, el capítulo aborda los Parámetros Curriculares Nacionales (PCN) para la enseñanza de lenguas extranjeras, haciendo hincapié en la lectura, el pensamiento crítico, la interacción social y el desarrollo de la ciudadanía. Los PCN abogan por una perspectiva sociointeraccional del lenguaje, considerando los aspectos culturales, sociales y comunicativos del aprendizaje. Finalmente, presenta un modelo de plan de clase para la enseñanza del inglés, con objetivos, justificación y metodología centrada en el desarrollo de las cuatro destrezas lingüísticas: lectura, escritura, comprensión auditiva y expresión oral. Concluye resaltando la importancia de la formación docente, el uso de metodologías

actualizadas y la necesidad de mejores condiciones para la enseñanza del inglés en las escuelas brasileñas.

Palabras clave: Enseñanza de Lenguas Extranjeras. Adquisición del Lenguaje. Enfoque Comunicativo. Métodos de Enseñanza. Inteligencias Múltiples. Lengua Inglesa. Parámetros Curriculares Nacionales (PCN). Enseñanza y Aprendizaje. Lenguaje. Educación Lingüística.

1 INTRODUÇÃO

Desde as primeiras civilizações até a atualidade ensinar e aprender uma língua estrangeira faz parte da vida das pessoas. Por isso é importante conhecer o desenvolvimento histórico desse estudo. As primeiras experiências de ensino de uma língua estrangeira de que se tem notícia foi na Mesopotâmia há 300 anos a.C.

Sendo assim, há cinco grandes períodos históricos da didática do ensino de línguas que vão desde as primeiras civilizações da Mesopotâmia até o século XX, que são: I- O ensino da língua dos sumérios aos acadianos (a primeira experiência de ensino de uma língua viva, ocorrida há mais de 50 séculos); II- Egito e Grécia (o ensino de línguas mortas, a aprendizagem da escrita hierática entre os egípcios e o cultivo da língua clássica entre os gregos); III- Da antiguidade romana ao renascimento (do grego clássico como idioma de prestígio até o ensino de línguas vivas das nações européias emergentes); IV- Do século XVI ao século XIX (o latim como língua morta e as línguas vivas modernas, Comenius como fundador da didática de línguas); e V- Século XX, a era científica (definição das principais concepções de linguagem, estudo das várias abordagens, métodos e técnicas de ensino criados a partir dos avanços das ciências linguísticas e da tecnologia educacional).

Desse modo, a língua estrangeira influencia a formação sócio-cultural de uma nação. Os povos necessitam conhecer outros idiomas por diversos motivos, tais como a comunicação, cultura, comércio, conhecimento, pesquisas, razões econômicas, políticas e sociais, entre outros.

2 TEORIAS DE AQUISIÇÃO DE PRIMEIRA LÍNGUA

A grande capacidade para adquirir competência em uma língua nativa nos primeiros anos de vida é um assunto que desperta o interesse do homem há muito tempo. Mas na segunda metade do século XX, pesquisadores começaram a analisar sistematicamente a linguagem da criança e a tentar descobrir a natureza do processo psicolinguístico que permite a todo ser humano obter controle fluente de um sistema excessivamente complexo de comunicação. Em poucas décadas, vários e significativos passos foram dados, principalmente na descrição da aquisição de línguas particulares e na investigação de aspectos universais de aquisição. Sendo assim, centenas de linguistas e psicólogos ainda estudam os aspectos linguísticos, psicológicos, sociológicos e fisiológicos da aquisição de primeira língua.

A princípio, ainda quando bebês, as crianças balbuciam, choram e emitem um grande número de mensagens vocais ou não vocais, e recebem ainda mais mensagens. Com mais de um ano de idade, são feitas tentativas específicas de imitarem palavras e sons da fala ouvidos por elas, e por volta dessa idade elas expressam suas primeiras ‘palavras’. Com cerca de um ano e meio, essas palavras se multiplicam consideravelmente e começam a aparecer em combinação umas com as outras, formando sentenças de duas ou três palavras. O ritmo de produção agora começa a aumentar, enquanto mais palavras são ditas todo dia, e mais combinações pequenas são feitas. Com cerca de três anos, elas

começam a compreender uma grande quantidade de comportamentos linguísticos, a capacidade de discursar aumenta. Esta fluência continua na idade escolar, quando as crianças internalizam complexas estruturas, expandem o vocabulário e afiam as habilidades comunicativas. Já na idade escolar, elas não apenas aprendem o que dizer, mas o que não dizer enquanto aprendem as funções sociais de linguagem.

Nesse sentido, as teorias de aquisição de primeira língua têm, portanto, o objetivo de tentar explicar como e por que essa aquisição acontece. Tais estudos são importantes, senão essenciais, para entender como a língua ganha forma na vida da criança, para posteriormente poder trabalhar melhor a aquisição ou a aprendizagem de uma segunda língua. Desse modo, dentre as principais abordagens que tratam a respeito da aquisição da primeira língua estão: a Abordagem Behaviorista, a Abordagem Nativista e a Abordagem Funcional, que serão tratadas a seguir.

2.1 ABORDAGEM BEHAVIORISTA

A abordagem behaviorista se concentra nos aspectos perceptíveis imediatos do comportamento linguístico, aspectos consideráveis em geral, e as relações ou associações entre aquelas respostas e eventos no mundo que as cercam. O behaviorista considera o comportamento efetivo de linguagem como a produção de respostas corretas e estímulos. De acordo com o behaviorismo, se uma resposta particular é reforçada, ela então se torna habitual ou condicionada. Desse modo, as crianças produzem respostas linguísticas que são reforçadas. Ou seja, uma criança aprende a compreender uma expressão reagindo apropriadamente a ela e sendo reforçada por esta reação.

Vale ressaltar, que a tentativa mais bem-sucedida de se construir um modelo behaviorista do comportamento linguístico foi formulada por B. F. Skinner. Na qual é explicado o fenômeno do comportamento linguístico em termos de estímulos observáveis e respostas produzidas pelos falantes em situações específicas. De acordo com Skinner, o comportamento verbal, como qualquer outro comportamento, é controlado por suas consequências. Quando as consequências são recompensadas, o comportamento é mantido e aumentado em intensidade e frequência. Quando as consequências são punidas, ou quando há ausência do reforço de forma completa, o comportamento é enfraquecido e finalmente extinto. Entretanto, as teorias de Skinner atraíram um grande número de críticos, entre eles Noam Chomsky (1959). Segundo ele, uma teoria baseada em condicionamento e reforço é pressionada a explicar o fato de que toda sentença que se fala ou escreve, com algumas exceções triviais, é original, ou seja, nunca foi expressa por qualquer outra pessoa. Sendo assim, essas expressões originais são, no entanto, criadas pelo falante e processadas pelo ouvinte.

Uma outra tentativa de levar em conta a primeira aquisição de linguagem dentro de uma moldura behaviorista foi feita por Jenkins e Palermo (1964). Eles afirmaram que a criança pode adquirir formas de uma gramática frase-estrutural e aprender as equivalências de estímulo-resposta que podem ser substituídas em cada forma, a imitação seria, portanto, um aspecto importante no

estabelecimento de associações estímulo-resposta. Porém, essa teoria também falha no que diz respeito à natureza abstrata da linguagem. Ela não aborda satisfatoriamente o processo de generalização que é deduzido na teoria. Além disso, não leva em conta a criatividade evidente mesmo na habilidade de uma pequena criança em compreender e produzir discursos originais. David McNeill, contrapondo-se a Jenkins e Palermo, apontou que é matematicamente impossível para uma criança adquirir todas as formas e itens indicados por estes autores. Portanto, este fato mostra que o rigor da psicologia behaviorista, com sua ênfase na observação empírica e no método científico, pode apenas começar a explicar a aquisição de língua.

2.2 ABORDAGEM NATIVISTA

O termo nativista é derivado de uma afirmação de que a aquisição da linguagem é de natureza determinada, o ser humano nasce com um certo tipo de dispositivo interno que o predispõe a aquisição da linguagem. As hipóteses inatas tiveram como suporte vários autores, como Eric Lenneberg (1967). Ele propunha que certos modos de percepção, habilidades e outros mecanismos relacionados à linguagem são biologicamente determinados. Nessa perspectiva, Chomsky (1965) também afirmou a existência de propriedades inatas da linguagem para explicar o domínio que as crianças têm em sua língua nativa, apesar da natureza altamente abstrata das regras de linguagem. Esse conhecimento inato, de acordo com Chomsky, é incorporado por nós em algum lugar, que chamou de *Language Aquisition Device* (LAD). Já o pesquisador McNeil (1966) descreveu LAD como consistindo em quatro propriedades linguísticas inatas: I- a habilidade para distinguir os sons da fala e outros sons do ambiente; II- a habilidade para organizar eventos linguísticos em classes variadas que podem ser refinadas; III- conhecimento que só um certo tipo de sistema linguístico é possível e aqueles outros tipos não são; e IV- a habilidade para se ocupar de avaliação constante do sistema linguístico em desenvolvimento para construir o possível sistema mais simples fora dos dados linguísticos que são encontrados. Todavia, outros pesquisadores expandiram a noção do LAD como um sistema universal de regras linguísticas que vão além da proposta original.

Por outro lado, a teoria de Chomsky e de alguns de seus discípulos contrasta com a teoria behaviorista, pois a mesma limita, enquanto que a de Chomsky é geradora da linguagem. Uma das contribuições da teoria nativista está no fato de observar as descobertas sobre como a linguagem da criança funciona. Pesquisas revelaram que a linguagem da criança é um sistema legítimo, pois esta constantemente formando hipóteses com base no que ela recebe, e elas testam estas hipóteses e as revisam continuamente. Em suma, de acordo com a teoria nativista percebe-se que o espaço e o tempo são dados nas próprias sensações e não adquiridos por experiências, resultando assim em explicações mais claras do mistério de aquisição do idioma nativo.

2.3 ABORDAGEM FUNCIONALISTA

A partir das regras geradas na estrutura nativista, os linguistas começaram a ver que a linguagem era uma manifestação do desenvolvimento geral, um aspecto da habilidade cognitiva e afetiva para lidar com o mundo e consigo próprio. Os linguistas perceberam que na linguagem dificilmente poderia se separar o cognitivo do afetivo. Eles perceberam ainda, que quando as regras escritas de uma língua eram feitas como equações matemáticas, elas falhavam no aspecto semântico.

Nesse contexto, Bloom (1971) foi um dos pesquisadores a apontar a falha na abordagem nativista. Ele concluiu que as crianças aprendem estruturas e não ordens superficiais de palavras. Essa pesquisa abriu portas para uma nova onda de estudos da linguagem infantil, que centrava nos pré-requisitos do comportamento linguístico. Ademais, Dan Slobin (1971) demonstrou que em todas as línguas, o aprendizado semântico depende do desenvolvimento cognitivo, e que a sequência do desenvolvimento é determinada mais por uma complexidade semântica que por uma complexidade estrutural. Além disso, pesquisadores da linguagem da criança ficaram responsáveis pela formulação de regras de funções da linguagem, e as relações das formas de linguagem para tais funções.

Nessa perspectiva, tornou-se bem claro que o funcionamento da linguagem se estende para além do pensamento cognitivo e da memória estrutural. Algumas pesquisas (Berko-Gleason 1988, Lock 1991) focaram na interação entre a aquisição da linguagem da criança e o aprendizado de como sistemas sociais operam no comportamento humano. Somado a isso, outras investigações da linguagem infantil se centraram na função da linguagem no discurso.

De conformidade com a maioria das pesquisas correntes, no lado gerativo, focaram no nível de performance da linguagem. Aspectos como hesitações, pausas, recuos, e semelhantes foram pistas conversacionais significantes. O linguista não pôde mais lidar com regras formais e abstratas sem lidar com todas as performances do dia a dia que anteriormente não eram levadas em conta. Portanto, as teorias de aquisição de primeira língua foram importantes passos em direção ao entendimento da linguagem humana. Estas teorias foram frequentemente sendo renovadas, ampliadas e modificadas, mas provavelmente o assunto nunca será de todo esgotado, devido a sua importância e complexidade.

3 MÉTODO

O método pode ser descrito como normas de aplicação de pressupostos teóricos da aprendizagem de línguas, um conjunto de objetivos de ensino junto com propostas coerentes para a seleção e a organização de conteúdos e estratégias. Desse modo, o método tem uma abrangência mais restrita que a abordagem, normalmente está contido dentro de uma.

3.1 MÉTODO DA GRAMÁTICA-TRADUÇÃO

As principais características deste método muito se confundem com as da própria abordagem de que ele se origina, a Abordagem Tradicional. Neste método, há a apresentação de regras e normas gramaticais ao aluno, uma lista de vocabulário e a aplicação destes em trechos literários para serem traduzidos. Atribuí-se um grande valor aos elementos morfológicos, dando ênfase ao estudo das classes gramaticais. Sendo assim, os glossários se fazem de extrema importância, especialmente para a compreensão e tradução dos textos. Nesse sentido, o aluno é passivo e a parte oral não é trabalhada, pelo contrário, é deixada em segundo plano.

Consequentemente, a aceitação do método da gramática-tradução ainda é muito grande, dando continuidade a uma tradição secular, que segundo ela, a primeira habilidade do aprendiz de línguas estrangeiras é saber traduzir e verter, para isso, tem que se conhecer as classes gramaticais e as flexões da língua estrangeira.

3.2 MÉTODO DIRETO

O método direto é caracterizado pelo uso da língua alvo como forma de instrução e meio de comunicação na sala de aula e por evitar tanto a tradução quanto o uso da primeira língua. Todavia, o princípio fundamental deste método é de que a aprendizagem da língua estrangeira deveria se dar em contato direto com a língua em estudo. A língua materna deveria ser excluída da sala de aula.

Por outro lado, o procedimento padrão era dar um texto aos alunos que seja curto e cabia ao docente explicar o significado das palavras e expressões na língua alvo por meio de gestos e gravuras, usando sinônimos, demonstrações, paráfrases, sem jamais recorrer à tradução, pois o discente deveria aprender a pensar na língua.

Contudo, o professor continuava no centro do processo ensino-aprendizagem. Não se dava ao aluno nenhuma autonomia, nem se procurava trabalhar em pequenos grupos. Era ele que servia de modelo linguístico ao aprendiz. Ou seja, não havia praticamente nenhuma interação entre os aprendizes, no entanto, eles até poderiam conversar entre si, porém através de jogos de perguntas e respostas.

3.3 MÉTODO DE LEITURA

O método de leitura passou a ser sistematicamente adotado nos Estados Unidos durante a década de 30, foi usado como reação a grande utilização do método direto. Era bastante parecido com o método de gramática tradução, porém somente ensinava-se a gramática relevante para a compreensão dos textos, que eram trabalhados com frequência dentro e fora da sala de aula. Contudo, o método de leitura ainda utilizava a tradução e trabalhava com leitura em grande volume. Possuía alguma

preocupação com a pronúncia, predominando, porém, os exercícios escritos, como questionários baseados em textos.

3.4 MÉTODO AUDIOLINGUAL

Este método surgiu nos Estados Unidos durante a Segunda Guerra Mundial, devido a necessidade premente de formar soldados falantes de outras línguas. Assim, o exército fez um apelo aos linguistas da Universidade de Yale para que elaborassem um método eficaz de ensino de língua estrangeira em tempo relativamente curto. Este “método do exército” não durou mais que dois anos, porém despertou interesse nos meios educacionais e no público em geral.

No entanto, foi somente nos anos 50 que o método audiolingual foi sistematizado pelos linguistas aplicados, como Robert Lado, Charles Fries, Nelson Brooks, entre outros. Este método realizava bem os princípios da abordagem da qual se originou, a Abordagem Estrutural. Essa metodologia possui as seguintes características: os alunos deveriam primeiro ouvir, depois falar, em seguida ler, e, finalmente, escrever algo na língua alvo. Isso dependia da mímica, da memorização ou da aprendizagem intensiva por meio da repetição. Havia pouca ou nenhuma explicação gramatical, esperava-se que o aluno aprendesse a gramática indutivamente. Sendo assim, as respostas certas eram imediatamente reforçadas, inaugurava, no ensino de línguas, o uso efetivo de gravadores e laboratórios de línguas. Alguns críticos compararam o papel do professor ao de um treinador de animais, como um papagaio, por exemplo.

3.5 MÉTODO AUDIOVISUAL

Após a Segunda Guerra Mundial, a língua inglesa se tornou, cada vez mais, a língua das comunicações internacionais. Por outro lado, a situação da língua francesa ficou um tanto ameaçada, algumas medidas foram tomadas a fim de manter a continuação da difusão do Francês. Então, na metade dos anos 50, Petar Guberina, do Instituto de Fonética da Universidade de Zagreb (ex-Iugoslávia), criou as primeiras formulações teóricas do método SGAV (estrutura-global audiovisual).

O método audiovisual se situava num prolongamento da abordagem direta, à medida que suas principais inovações constituíam, em parte, as tentativas de solução dos problemas com os quais se defrontavam os defensores da abordagem direta. Ele destacava a língua oral do cotidiano, apesar de prever o desenvolvimento das quatro habilidades. A leitura e a escrita começaram a ser desenvolvidas depois de muito tempo de treinamento oral, mas muitos daqueles que aplicaram o método anteciparam essas atividades. Sendo assim, os erros quando aconteciam eram corrigidos pelo professor discretamente. O objetivo das avaliações era medir o domínio da competência linguística e de comunicação, assim como a criatividade.

Ademais, usava-se apresentar nas lições elementos da cultura da língua que estava sendo ensinada, demonstrando o modo de vida e os costumes dos falantes nativos. De acordo com o método audiovisual, os elementos auditivos e visuais eram percebidos e em seguida “filtrados” pelo cérebro, o que proporcionava ao aprendiz “insights” para aprender a organização estrutural da língua estrangeira.

Portanto, as lições feitas passavam por três fases importantes: a apresentação, o reemprego e a fixação. Varias práticas eram utilizadas, entre elas: exercícios estruturais (que eram apresentados a partir de situações dadas), dramatizações de textos memorizados, perguntas sobre imagens, conversações dirigidas e transformação de narrativas em diálogos.

4 ABORDAGEM COMUNICATIVISTA

A abordagem comunicativista surgiu na década de 70 quando se percebeu que aconteciam os chamados “DROP OUT”, ou seja, os alunos começavam um curso e abandonavam em pouco tempo. Sendo assim, os linguistas viram a necessidade de tornar o ensino da língua estrangeira mais atrativo, já que a primeira intenção daqueles que procuravam aprender uma língua estrangeira era conseguir se comunicar nesta língua alvo.

Nesse contexto, o professor deveria seguir o material didático, mas deveria também adequá-lo à realidade dos alunos. Ainda, deveria despertar nos mesmos o desejo de comunicar, já que a língua era vista como uma atividade destinada a realização das interações sociais. Para que ocorresse interação, era preciso que existisse um contexto, uma situação, participantes ou interlocutores, um tópico ou assunto sobre o qual se falava, e o interesse destes participantes de expressar suas opiniões através da fala. Portanto, era necessário que houvesse um objeto comunicativo, sem que o professor intervisse e sem controle do material.

Dessa forma, a abordagem comunicativista dispensava a figura tradicional do docente, sendo que este preocupava apenas em transmitir o conteúdo. Entretanto, os outros papéis tinham sido assumidos mais efetivamente: *informante* dos itens linguísticos a serem adquiridos pelos alunos; *animador* das atividades, *sketches* e dramatizações, tornando o ambiente menos tenso possível; *organizador* das tarefas, dos grupos, de atividades extra-sala de aula; *analista* das necessidades e interesses dos alunos, para tornar o ensino mais significativo possível; *avaliador* do desempenho do aluno e do seu próprio desempenho, utilizando, para isso, uma atitude reflexiva sobre a sua atuação e a dos discentes.

Portanto, para que a aquisição ocorresse na sala de aula, por menor que seja, alguns elementos eram necessários, como por exemplo, o contato constante com a língua, um ambiente informal, descontraído e que proporcionasse segurança, motivação para interagir, ênfase no significado a ser fornecido, *feedback* para que o aluno pudesse se autocorrigir e adequar-se a interlocução. Em suma,

com relação à questão textual e discursiva, deveriam ser propostas atividades de leitura e de escrita em que se trabalhassem a coesão e a coerência entre enunciados para o desenvolvimento da competência textual/discursiva.

5 O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA E AS INTELIGÊNCIAS MÚLTIPLAS

Segundo Mary Ann Christison (1998), nem mesmo os psicólogos ainda não chegaram a um consenso da definição de inteligência. Há dois diferentes grupos. O primeiro diz que a inteligência não é algo em si, mas sim as ações e atos, acrescidos dela. O segundo grupo postula que são os processos mentais que possibilitam que ocorram as ações inteligentes. Estes processos seriam análise, inferência, dedução, entre outros.

Existem três perspectivas diferentes sobre este assunto. A primeira é a psicometria, a mesma preocupa-se com o desenvolvimento de testes que meçam a inteligência. A segunda é a do processamento de informações que provê teorias baseadas na psicologia experimental com a finalidade do levantamento de atividades mentais que compõem a inteligência. E a terceira é a psicologia do desenvolvimento cognitivo, embasa-se nos estudos de Jean Piaget.

As três perspectivas anteriores possuem pontos em comum, pois estão preocupadas com o conhecimento, habilidades e atividades propostas. Porém, pode-se apontar também algumas falhas destas perspectivas, e em resposta a essas falhas os psicólogos formularam ideias além da abordagem psicométrica e do desenvolvimento cognitivo. Criaram-se, então, visões mais amplas sobre o assunto.

Uma dessas teorias criadas foi a teoria das inteligências múltiplas de Howard Gardner (Christison, 1998). Gardner estabeleceu sete inteligências que são desenvolvidas durante a vida. Segundo ele, a inteligência não é algo finalizado e estático, e sim, algo que está sempre em desenvolvimento. Essa teoria é bastante útil para professores de língua estrangeira, pois os mesmos terão alunos de vários tipos, com diferentes formas de inteligência, sabendo disso é possível usar meios diferentes de ensino para os diferentes tipos de inteligência em sala de aula.

As sete inteligências descritas pela teoria de Gardner são: I- Inteligência verbal/linguística (habilidade em usar palavras de forma efetiva, oralmente e na escrita. Tem facilidade em registrar informações, persuadir os outros, ajudar e falar da própria linguagem.); II- Inteligência musical (sensível ao ritmo e a melodia. Reconhecimento de canções simples e capacidade de variar velocidade e ritmo em simples melodias.); III- Inteligência lógico/matemática (habilidade em usar os números e a razão. Compreensão das propriedades básicas dos numerais, dos princípios de causa e efeito e também para fazer prognósticos.); IV- Inteligência espacial/visual (sensibilidade à forma, espaço e cor. Reprodução gráfica de idéias visuais e gráficas.); V- Inteligência corporal/sinestésica (habilidade de utilizar o corpo para expressar idéias e sentimentos e para resolver problemas. Boa coordenação, flexibilidade, velocidade e equilíbrio.); VI- Inteligência interpessoal (habilidade em entender os

humores dos outros, assim como os sentimentos, motivações e intenções. Boa para resolver conflitos.); e VII- Inteligência intrapessoal (habilidade em entender a si mesmo, suas forças, fraquezas, humores, desejos e intenções. Compreende bem como uma pessoa é igual ou diferente das outras e capaz de tomar decisões que lidam bem com os sentimentos alheios.).

Em suma, a teoria das inteligências múltiplas tem um grande potencial no que diz respeito a revolucionar o significado que se tem das habilidades do aluno de língua estrangeira. O professor então tem, através da teoria de Gardner, a capacidade de desenvolver os materiais necessários para atender aos diferentes tipos de inteligências.

6 PCN'S - PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS

Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira visam ser uma fonte de referência para discussões e tomada de posição sobre ensinar e aprender língua estrangeira nas escolas brasileiras. Tem como temas centrais a cidadania, a consciência crítica em relação à linguagem e os aspectos sociopolíticos da aprendizagem de língua estrangeira, a fim de possibilitar ao aluno o uso da aprendizagem de língua como espaço para se compreender as diferentes experiências humanas. Sendo assim, o aprendizado de uma língua diferente, faz com que o aluno aumente sua autopercepção como ser humano e cidadão, pois dessa forma ele aprende mais sobre si mesmo e sobre as diferenças de valores culturais, formas de organização social e política existentes no mundo.

Dentro da proposta dos PCN's a habilidade de língua que deve ser enfocada é a da leitura, pois esta atende tanto às necessidades da educação formal quanto à necessidade do aluno em seu contexto social imediato. Tal habilidade pode também colaborar para seu desempenho mais eficaz como leitor em sua língua materna. Todavia, para a escolha da língua estrangeira a ser adotada no currículo, deve-se considerar fatores históricos, fatores relativos às comunidades locais e a tradição. Os fatores históricos referem-se ao papel que determinada língua representa em certo momento da história da humanidade, e isto faz com que seu aprendizado tenha maior importância. A comunidade local também deve ser levada em conta, observando-se as relações culturais, afetivas e de parentesco para com imigrantes ou indígenas (falantes de outras línguas). A tradição também deve ser observada a fim de melhor escolher a língua a ser incluída.

A concepção de linguagem apresentada pelos PCN's é vista sob uma perspectiva sociointeracional, enfatizando que todo encontro interacional é marcado pelo mundo cultural no qual o cidadão está inserido. Ao utilizar a linguagem, as pessoas estão fazendo uma interação, agem no mundo social, em algum lugar determinado (espaço), participando ativamente da história. Assim sendo, os projetos políticos, as crenças e os valores dos participantes do discurso são intrínsecos aos processos de uso da linguagem.

Para que haja a construção de significados, dentro dessa perspectiva, as pessoas utilizam três tipos de conhecimento. O primeiro deles é o conhecimento sistêmico, que são os conhecimentos léxico-semânticos, morfológicos, sintáticos e fonético-fonológicos. Esses conhecimentos possibilitam para que façamos escolhas gramaticalmente adequadas ou compreendamos os diversos enunciados. O segundo é o conhecimento de mundo, ele faz parte dos pré-conhecimentos que temos sobre as coisas do mundo, no qual, juntamente com o nível sistêmico, pode colaborar no aprimoramento conceitual do aluno. E por último, o conhecimento da organização textual, que diz respeito às rotinas interacionais que as pessoas usam para organizar a informação em textos orais e escritos. Portanto, é explorando aspectos metacognitivos da aprendizagem, no qual o estudo de língua estrangeira pode ajudar na educação linguística do aluno como um todo, aumentando sua consciência do fenômeno linguístico, e aprimorando seu nível de letramento.

Contudo, é importante lembrar que a linguagem, tanto dentro como fora da escola, pode fazer com que haja certo tipo de exclusão social. Ao mesmo tempo em que promove progresso e desenvolvimento, ela pode afetar as relações entre grupos diferentes. Por outro lado, podemos entender o aprendizado e o conhecimento de uma língua estrangeira como uma força libertadora, tanto em termos culturais quanto profissionais.

Em suma, a aprendizagem do inglês pode colaborar na formulação de contra-discursos em relação às grandes desigualdades entre países e/ou grupos sociais. Quando se tem consciência crítica, os indivíduos tornam-se criadores ativos, agindo no mundo para transformá-lo. Portanto, a proposta dos PCN's busca formar docentes como agentes reflexivos e decisórios, no entanto, os parâmetros são oferecidos como um instrumento para mediar à reflexão na área de ensino e aprendizagem de língua estrangeira no Brasil.

7 PLANO DE AULA NO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA

7.1 OBJETIVO GERAL

Fazer com que os alunos entrem em contato com o vocabulário da língua inglesa, aprendam as estruturas verbais e interpretem textos.

7.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Tratar de temas variados, como informações e curiosidades, que visam incentivar o interesse do aluno pela leitura.
- Apresentar as palavras essenciais para a compreensão do texto.
- Elaborar exercícios com diferentes níveis de dificuldade, que levam o aluno a: identificar, extrair ou ordenar informações; relacionar elementos do texto; localizar trechos que justifiquem determinada resposta; reconstruir a linha de argumentação; reconhecer relações ou

contradições; depreender um julgamento de valor; depreender o significado de uma palavra ou expressão; transcrever elementos que explicitam um determinado aspecto do texto; e inferir a idéia global do texto.

- Elaborar exercícios gramaticais que reforçam o reconhecimento e a produção de frases corretas.
- Ampliar o vocabulário e fornecer elementos essenciais para a prática efetiva da leitura.
- Apresentar os itens gramaticais fundamentais para o reconhecimento adequado do texto escrito.
- Desenvolver as capacidades linguísticas dos alunos (fala, audição, escrita e leitura). Para tal lançar-se-á mão de estruturas dialógicas, em inglês com o intuito de criar interações entre professor e aluno assim como entre os próprios alunos a fim de incutir de forma contextualizada os vocábulos em inglês.

7.3 JUSTIFICATIVA

O ensino da língua inglesa deve abranger alguns pontos específicos que tem como intuito propiciar um aprendizado mais eficaz. Para tal é necessário que sejam estimuladas as quatro habilidades (reading, listening, writing e speaking).

7.4 METODOLOGIA

Utilizar materiais gráficos, contendo a matéria a ser estudada, assim como quadro e pincel. A utilização desses materiais estará diretamente ligada à oralidade visto que o professor e os alunos trabalharão a matéria em uma troca dialógica. Tal troca diz respeito às perguntas orais que serão feitas aos alunos sobre a matéria. Também, podem ser realizadas atividades que visem uma compreensão e compensação para o aluno, ou seja, jogos e dinâmicas orais que premiarão o aluno que apresentar o melhor desempenho no que lhe foi proposto.

8 CONCLUSÃO

Conforme foi visto nas teorias anteriormente apresentadas, aprender e ensinar uma língua estrangeira sempre foi de fundamental importância para o desenvolvimento humano. Com o passar dos anos, estudos relativos à aquisição da linguagem contribuíram significativamente para o aprimoramento de abordagens, métodos e técnicas utilizados no ensino de língua estrangeira.

Ao centrar na abordagem comunicativa, leva-se em consideração o indivíduo que está aprendendo, sua classe e relações sociais. O ensino por meio desta abordagem pode dar ótimos resultados se reunir alguns fatores como: professor com boa formação, material atualizado, variado e disponível. Nada adianta propor uma metodologia baseada na abordagem comunicativa, se dificilmente os professores podem aplicar recursos que permitem o desenvolvimento da prática oral.

De acordo com a realidade das escolas geralmente as turmas são numerosas, e é difícil para o professor manter ao mesmo tempo o interesse e certa disciplina dos estudantes. Os professores enfrentam dificuldades na sua própria formação: poucos anos de estudos de língua, falta de material adequado e falta de contato com falantes estrangeiros. Sendo assim, as dificuldades pelas quais passa a educação brasileira são visíveis e inegáveis. Dentro desse contexto, o ensino de línguas encontra-se ainda pior que o das outras disciplinas, pois é visto como sendo de menor importância pelos alunos e por alguns professores.

Portanto, conclui-se que há necessidade de uma carga horária maior para um bom ensino em Língua Inglesa, bem como de cursos de aperfeiçoamento para os professores, além de materiais dinâmicos, pois são fatores imprescindíveis para um bom trabalho. É preciso ser revisto o modo como se está ensinando e para que se está ensinando a Língua Inglesa.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*. Campinas, SP: Pontes, 1993.

BROWN, H. Douglas. *Principles of language learning and teaching*. Third edition. San Francisco, CA: San Francisco State University, 2000.

LOPEZ, Luiz Paulo da Moita. *Oficina de linguística aplicada*. SP: Atlas, 1996.

KELLY, Stephanie A. *Reflections on the communicative approach*. SD.

MARTINS, Elizabeth Presher. *Graded English*. Volume único. São Paulo: Moderna, 1993.

PRESCHER, Elizabeth; **PASQUALIN**, Ernesto & **AMOS**, Eduardo. *New Graded English*. São Paulo: Moderna, 1997.

REID, Jay M. *Understanding learning in the second language classroom*. New Jersey: Prentice Hall Regents, 1998.

SEVERINO, Antônio Joaquim. *Metodologia do trabalho científico*. São Paulo: Atlas, 2000.

SILVEIRA, Maria Inês Matoso. *Línguas estrangeiras: uma visão histórica das abordagens, métodos e técnicas de ensino*. Maceió: Edições Catavento, 1999.

SIQUEIRA, Valter Lellis & **PELLIZON**, Edson Leone. *Goon! and English course*. São Paulo: Atual, 2001.

STERN, H. H. *Fundamental concepts of language teaching of oxford University Press*, 1991.

EXEMPLOS DE PLANOS DE AULAS NO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA NO ENSINO FUNDAMENTAL II

EXAMPLES OF LESSON PLANS FOR TEACHING ENGLISH IN MIDDLE SCHOOL (GRADES 6-9)

EJEMPLOS DE PLANES DE LECCIONES PARA LA ENSEÑANZA DEL INGLÉS EN LA ESCUELA SECUNDARIA (GRADOS 6-9)



10.56238/sevened2026.018-013

Rosiane Pereira da Silva
Doutora e Mestre em Ciências
E-mail: rosiane@usa.com

RESUMO

O capítulo apresenta exemplos práticos de planos de aula para o ensino de Língua Inglesa no Ensino Fundamental II, abordando diferentes conteúdos gramaticais, habilidades linguísticas e estratégias metodológicas voltadas ao desenvolvimento da aprendizagem dos alunos. Os planos de aula contemplam objetivos, metodologias, procedimentos, formas de avaliação e recursos didáticos, oferecendo suporte pedagógico para professores de língua inglesa. Inicialmente, os planos enfatizam o desenvolvimento das quatro habilidades linguísticas, leitura, escrita, fala e compreensão auditiva, por meio de atividades contextualizadas, dinâmicas e interativas. O capítulo também valoriza metodologias ativas, utilizando leitura, dramatizações, jogos, dinâmicas em grupo, bingo, exercícios de compreensão textual e atividades orais para estimular a participação dos estudantes e ampliar o vocabulário em língua inglesa. Outro aspecto relevante é a preocupação com avaliações contínuas e formativas, realizadas por meio da observação da participação, desempenho oral e escrito, interação em sala e resolução de exercícios. Em síntese, o capítulo demonstra a importância do planejamento pedagógico no ensino de Língua Inglesa, destacando práticas que tornam as aulas mais motivadoras, participativas e significativas para os alunos do Ensino Fundamental II.

Palavras-chave: Ensino de Língua Inglesa. Planos de Aula. Ensino Fundamental II. Metodologias Ativas. Gramática Inglesa. Compreensão Textual. Oralidade. Vocabulário. Estratégias de Ensino. Aprendizagem Significativa.

ABSTRACT

This chapter presents practical examples of lesson plans for teaching English in middle school (grades 6-9), addressing different grammatical content, linguistic skills, and methodological strategies aimed at developing student learning. The lesson plans include objectives, methodologies, procedures, forms of assessment, and teaching resources, offering pedagogical support for English language teachers. Initially, the plans emphasize the development of the four linguistic skills—reading, writing, speaking, and listening comprehension—through contextualized, dynamic, and interactive activities. The chapter also values active methodologies, using reading, dramatizations, games, group dynamics, bingo, text comprehension exercises, and oral activities to stimulate student participation and expand vocabulary in English. Another relevant aspect is the concern with continuous and formative assessments, carried

out through observation of participation, oral and written performance, classroom interaction, and problem-solving exercises. In summary, this chapter demonstrates the importance of pedagogical planning in English language teaching, highlighting practices that make classes more motivating, participatory, and meaningful for middle school students.

Keywords: English Language Teaching. Lesson Plans. Middle School. Active Methodologies. English Grammar. Textual Comprehension. Oral Communication. Vocabulary. Teaching Strategies. Meaningful Learning.

RESUMEN

Este capítulo presenta ejemplos prácticos de planes de clase para la enseñanza del inglés en la escuela secundaria (de 6.º a 9.º grado), abordando diferentes contenidos gramaticales, destrezas lingüísticas y estrategias metodológicas orientadas al desarrollo del aprendizaje del alumnado. Los planes de clase incluyen objetivos, metodologías, procedimientos, formas de evaluación y recursos didácticos, ofreciendo apoyo pedagógico a los profesores de inglés. Inicialmente, los planes enfatizan el desarrollo de las cuatro destrezas lingüísticas —comprensión lectora, expresión escrita, expresión oral y comprensión auditiva— mediante actividades contextualizadas, dinámicas e interactivas. El capítulo también valora las metodologías activas, utilizando lectura, dramatizaciones, juegos, dinámicas de grupo, bingo, ejercicios de comprensión de textos y actividades orales para estimular la participación del alumnado y ampliar su vocabulario en inglés. Otro aspecto relevante es la importancia de la evaluación continua y formativa, realizada mediante la observación de la participación, el desempeño oral y escrito, la interacción en el aula y los ejercicios de resolución de problemas. En resumen, este capítulo demuestra la importancia de la planificación pedagógica en la enseñanza del inglés, destacando prácticas que hacen que las clases sean más motivadoras, participativas y significativas para el alumnado de secundaria.

Palabras clave: Enseñanza del Inglés. Planes de Clase. Educación Secundaria. Metodologías Activas. Gramática Inglesa. Comprensión de Textos. Comunicación Oral. Vocabulario. Estrategias de Enseñanza. Aprendizaje Significativo.

1 INTRODUÇÃO

1º Plano de aula

- Tema:

Verb to be (past tense).

- Objetivos:

Desenvolver o hábito da leitura e da escrita.

Desenvolver a imaginação e a criatividade.

Despertar o prazer pela leitura e pela produção de textos de diferentes gêneros.

Ampliar o vocabulário.

Proporcionar momentos de lazer, diversão, entretenimento e valorização da arte e da cultura.

- Metodologia:

O método a ser aplicado partirá da construção do conhecimento através da leitura e da pesquisa.

- Procedimentos:

Apresentar o texto, com lacunas em branco, para serem preenchidas de acordo com a matéria aplicada.

- Avaliação:

Através da observação em relação ao interesse, à participação, ao desempenho, aos trabalhos produzidos oralmente e por escrito, individuais e coletivos.

Os alunos assistirão à explicação do professor sobre o “Verb to be (past) affirmative, negative and interrogative” e depois farão o exercício de aplicação dado pelo professor.

- Recursos utilizados:

Texto e exercício de aplicação “Beauty and the Beast”.

Texto e atividades:

1. Leia a história abaixo e complete as lacunas em branco com o verbo to be no passado.

Beauty and the Beast.

Once upon a time, there _____ a girl named Beauty. Her father _____ an inventor and her two sisters _____ nice to her, because they didn't like her.

Beauty _____ a really beautiful girl, but she _____ rich, so her father used to travel to sell his inventions.

One day her father _____ in the woods when a terrible storm started. He arrived in a castle, where there _____ a horrible of him. He _____ the Beast. Beauty's father



_____ his prisoner. He could see his family one more time and then he had to come back to the castle. When he told his family about it, Beauty decided to go to the castle.

The Beast _____ very kind to her, but she _____ kind to him. But he _____ so nice that Beauty liked him. One day, when Beauty _____ in her father's house to visit him, the Beast _____ so sad that he _____ dying. Beauty arrived and cried for him. Then, she had a surprise: in fact, the Beast _____ a wonderful prince.

Then, they _____ happy forever.

2º Plano de aula

- Tema:

Dinâmica no primeiro dia de aula (interação entre alunos e professor, utilizando conhecimento prévio de cores e frutas).

- Objetivos:

Desenvolver o hábito da pronuncia e da escrita.

Desenvolver a imaginação e a criatividade.

Despertar o prazer pela língua inglesa e ampliar o vocabulário.

- Metodologia:

O método a ser aplicado partirá da construção do conhecimento através da oralidade e escrita.

- Procedimentos:

Revisar as cores e frutas em inglês.

Explicar aos alunos a matéria e a dinâmica que será realizada.

Dinâmica: Os alunos colocarão em um pedaço de papel o nome dele seguido pela cor preferida em inglês, e depois em outro papel, o nome seguido da fruta preferida também em inglês. Depois disso o professor recolherá todos os papeis e os alunos farão um “jogo da velha” em um papel e pegarão com os colegas o nome com a fruta e a cor deles para preencher o seu jogo da velha, totalizando nove. Então o professor começará um bingo, usando assim os nomes dos alunos, as frutas e as cores, como se fossem os números do jogo do bingo. O ganhador do bingo ganhará um prêmio oferecido pelo professor.

- Avaliação:

Através da observação em relação ao interesse, à participação, ao desempenho, aos trabalhos produzidos oralmente e por escrito, individuais e coletivo.

- Recursos utilizados:

Papel, caneta e brindes.

Exemplo - Dinâmica: Bingo (Fruits and Colors)

Rosiane Pink	Rosiane Strawberry	Maria Teresa Cherry
Maria Teresa Red	...	...
...	...	...
...	...	...

3º Plano de aula

- Tema:

Compreensão de texto.

- Objetivos:

Desenvolver o hábito da leitura e da escrita.

Desenvolver a imaginação e a criatividade.

Despertar o prazer pela leitura.

Ampliar o vocabulário.

Proporcionar momentos de lazer, diversão e entretenimento.

- Metodologia:

O método a ser aplicado partirá da construção do conhecimento através da leitura e da pesquisa.

Pre-text activities, skimming, scanning and text comprehension.

- Procedimentos:

Apresentar um texto.

Pedir para lerem e depois comentar sobre o tema.

Pedir para que façam os exercícios de compreensão.

- Avaliação:

Através da observação em relação ao interesse, à participação, ao desempenho e aos trabalhos produzidos oralmente e por escrito.

- Recursos utilizados:

Texto “Ring! Ring! Ring!” e exercícios de compreensão

Texto e atividades:



RING! RING! RING!



It's 2 o'clock in the morning. The telephone is ringing.

Who is calling at this time in the morning? ... Perhaps it is Claire... No, it is not Claire. She always goes to her summer house on weekends. She doesn't have a telephone there. Stop ringing, you stupid telephone! ... I'm tired. It's late.

It could be Betsy. Please, not Betsy! She is taking a course on meditation this week. I bet that she wants to talk about her course... but at 2 o'clock in the morning? ... No, it isn't Betsy. She told me that she is sleeping well after her meditation sessions... All right! All right, I'm coming!

Maybe it's Ricky. He's having a hard time because of his broken leg. He doesn't sleep and spends a long time on the phone. I'm not going to answer. I want to sleep. No... but what if Ricky needs help? I'm going to answer.

The telephone stopped ringing.

Who was calling me? Was it Claire? Or Betsy? Or Ricky?

Ring, you stupid telephone, please ring again!

TEXT COMPREHENSION:

I Match the columns according to the text.

- | | |
|-----------------|-------------------------|
| 1- Claire | () has a broken leg. |
| 2- Betsy | () wants to sleep. |
| 3- Ricky | () has a summer house. |
| 4- The narrator | () sleeps well. |

II Answer Y (yes) or N (no) according to the text.

- 1- () The narrator finally answers the telephone.
- 2- () the telephone at the summer house is broken.
- 3- () Ricky talks a lot on the telephone.
- 4- () The narrator talks to Claire for a long time.
- 5- () The narrator does not talk to Ricky.

III Answer the questions in Portuguese according to the text.

- 1- É possível saber se o narrador estava dormindo quando o telefone tocou?
- 2- O que acontece quando o narrador decide atender ao telefone?
- 3- Por que você acha que o narrador pede para o telefone tocar de novo?



4º Plano de aula

- Tema:

Países e Nacionalidades.

- Objetivos:

Desenvolver o hábito da pronuncia e da escrita.

Desenvolver a imaginação e a criatividade.

Despertar o prazer pela língua inglesa e ampliar o vocabulário.

- Metodologia:

O método a ser aplicado partirá do conhecimento prévio sobre o tema Copa do Mundo e Seleção Brasileira.

- Procedimentos:

Apresentar um pequeno texto sobre a Copa do Mundo para despertar o interesse nos alunos (quando, onde e quais países participaram).

Conversar sobre a seleção brasileira (técnico, escalação de jogadores e amistosos).

Em seguida pedir aos alunos que formem grupos e escalarem a seleção brasileira que mais os agradam, usando assim o conhecimento prévio sobre o assunto e a matéria aprendida (será dado a eles as camisetas feitas em papel A4).

Pedir para fazerem os exercícios do livro didático.

- Avaliação:

Através da observação em relação ao interesse, à participação, ao desempenho, aos trabalhos produzidos oralmente e por escrito, individuais e coletivos.

- Recursos utilizados:

Texto sobre a copa do mundo.

Camisetas feitas em papel A4, para um trabalho em grupo, no qual será realizado pelos alunos uma escalação da seleção brasileira que mais os agradam.

Texto e atividades:***Copa do Mundo de 2010***

A Copa do Mundo, um dos maiores eventos esportivos do mundo, será disputada em 2010 na África do Sul. É a primeira vez que o evento ocorrerá no continente africano, obedecendo a política de rotação entre diferentes confederações organizada pela FIFA.

Para realizar o evento, o país construiu cinco novos estágios, além de reformas os outros já existentes. Por ser o país-sede, a África do Sul já está pré-classificada para o evento.

Em 22 de setembro de 2008, foi apresentado o mascote oficial da Copa: o leopardo Zakumi. O nome vem dos termos "ZA" (abreviação de África do Sul) e "Kumi" ("dez", o ano da Copa).

Assim como nos últimos mundiais, este ano a competição também terá a presença de 32 seleções, que foram classificadas através do processo eliminatório iniciado em 25 de agosto de 2007 e finalizado em novembro de 2009.

 África do Sul	 Austrália	 Argélia	 Dinamarca
 Brasil	 Japão	 Camarões	 França
 Espanha	 Coreia do Norte	 Costa do Marfim	 Grécia
 Países Baixos	 Coreia do Sul	 Gana	 Portugal
 Itália	 Honduras	 Nigéria	 Sérvia
 Alemanha	 México	 Chile	 Eslováquia
 Argentina	 Estados Unidos	 Paraguai	 Eslovénia
 Inglaterra	 Nova Zelândia	 Uruguai	 Suíça

Fontes utilizadas: <http://www.brasilecola.com/educacao/fisica/copa-mundo-2010.htm> e
http://pt.wikipedia.org/wiki/Copa_do_Mundo_FIFA_de_2010

5º Plano de aula**- Tema:**

Compreender vocabulário relacionado a profissões.

- Objetivos:

Identificar as profissões através da visualização de figuras.

Praticar a pronúncia das palavras novas juntamente com a revisão dos pronomes pessoais e do “verb to be” em perguntas e respostas.

- Metodologia:

O método a ser aplicado partirá da explicação e visualização de figuras.

- Procedimentos:

Perguntar à classe se já sabem algumas profissões em inglês. Conversar com eles sobre as diversas profissões, dando alguns exemplos já dentro do que apresentará. Escrever no quadro estes exemplos. Em seguida, exibir as figuras e dizer em inglês as profissões enquanto eles repetem todos juntos.

Verificar se eles se lembram dos pronomes pessoais e do uso do “verb to be”, especialmente “He, She e They”. Introduzir então estes pronomes em sentenças afirmativas. Expor as seguintes estruturas no quadro: She is a cook. He is a police officer. They are firefighters.

Pedir para que os alunos façam oralmente sentenças afirmativas sobre as figuras que lhe são mostradas, utilizando “He, She ou They”, como foi lhes mostrado nos exemplos expostos no quadro.

Depois de já exploradas todas as figuras, introduzir as perguntas, expondo um exemplo no quadro de acordo com uma das figuras. Trabalhar a pergunta: “Is she a teacher?” e a resposta afirmativa ou negativa: “Yes, she is/No, she isn’t.”

Fazer perguntas para alguns alunos sobre as figuras para que eles respondam afirmativamente como também negativamente.

Colocar os alunos em dupla dando uma figura para um deles que deverá fazer uma pergunta para o outro. Depois de todos terem terminado, recolher as figuras, misturá-las e distribuir uma novamente à dupla, só que agora para o outro componente que até então só havia respondido e agora terá a chance de perguntar.

- Avaliação:

Pedir para os alunos escreverem em uma folha em branco o máximo de profissões que lembrarem em inglês e assinarem seu nome, depois recolher as folhas e checar rapidamente quem escreveu a maior quantidade. Entregar então a folha a este aluno para que leia as profissões que escreveu em voz alta. Neste ponto levar em consideração somente se a pronúncia está correta, já que a forma escrita será praticada em exercícios na próxima aula. Premiar o aluno vencedor e se houver empate dividir o prêmio em questão.

- Recursos utilizados:

Figuras de profissões

Quadro, pincel e apagador.

6º Plano de aula

- Tema:

Question Tags.

- Objetivos:

Identificar o que é “Question Tag”.

Praticar o uso de “Question Tag” em diversos tempos verbais.

- Metodologia:

O método a ser aplicado partirá da explicação e da prática do conteúdo ensinado.

-Procedimentos:

Perguntar à classe se já sabem o que é “Question Tag”.

Escrever no quadro alguns exemplos, revisando assim também os tempos verbais.

Pedir para que cada aluno dê um exemplo de frase com “Question Tag” e depois peça para que alguns deles leiam.

Pedir para fazer os exercícios sobre o assunto proposto.

Corrigir no quadro.

- Avaliação:

Ao final dos exercícios pedir para que em duplas montem um curto diálogo e encenem em sala.

- Recursos utilizados:

Ficha de exercícios.

Quadro, pincel e apagador.

Exercícios: Question Tag

1) Dois amigos estão conversando sobre as férias em Los Angeles. Complete o diálogo usando **question tags**.

A: Did you go to Los Angeles, _____?

B: Yes, I went to LA.

A: It was a great vacation, _____?

B: So nice!

A: You will not travel again, _____?

B: No, I'll not, maybe next year.

A: Your girlfriend doesn't go with you, _____?

B: I don't know yet.

2) Combine as duas partes de cada sentença.

- | | |
|--------------------------------------|-----------------|
| 1) They're not playing well today. | a) has he? |
| 2) But they played well last week, | b) are they? |
| 3) They didn't lose any games, | c) didn't they? |
| 4) The new goal keeper is excellent, | d) won't they? |
| 5) But they lose too many goals, | e) don't they? |
| 6) They'll have to change the coach, | f) did they? |
| 7) He hasn't been a good one, | g) isn't she? |

7º Plano de aula**- Tema:**

Compreensão de texto.

- Objetivos:

Identificar, extrair e ordenar informações.

Relacionar elementos do texto.

Localizar trechos que justifiquem determinada resposta.

Desenvolver o hábito da leitura e da escrita.

Despertar o prazer pela leitura.

Ampliar o vocabulário.

- Metodologia:

O método a ser aplicado partirá da construção do conhecimento através da leitura.

Pre-text activities, skimming, scanning and text comprehension.

-Procedimentos:

Apresentar o texto.

Discutir após a leitura se os olhos veem tudo e que tipo de coisas os olhos não veem.

Pedir para fazerem os exercícios de compreensão.

- Avaliação:

Através da observação em relação ao interesse, à participação, ao desempenho, como também dos exercícios de compreensão dado pelo professor.

- Recursos utilizados:

Texto e exercícios de compreensão do texto “Rainbows”.

Texto e atividades:**Rainbows**

Many people know the colors of the rainbow: red, orange, yellow, green, blue, indigo, and purple. But very few see the rare manifestation of this natural phenomenon. Some rainbows are all purple, all red, or all white. And scientists suggest that not all rainbows are arched. Some rainbows are straight.

We can see a rainbow every time droplets of water catch the rays of the sun. To see the spectacular effects, one needs only to be in the right place at the right time.



Purple rainbows are seen only before or at sunrise. They are formed by high clouds. Red rainbows occur because the waves of a shorter length are dispersed during their long trip through the atmosphere.

White rainbows appear in daylight or in moonlight, but for different reasons. Sometimes during the day, the droplets of water are so small that the different colors mix, creating white light. But a white rainbow by moonlight is not white. The problem is that our eyes can not detect colors in very weak light, so we see it white.

Vocabulary:

Arched: arqueado
Droplet: gotícula
Length: comprimento
Purple: roxo
Right: certo
Sunrise: nascer do sol

catch: atingir, pegar
few: poucos
mix: misturar
rainbow: arco-íris
shorter: mais curto
wave: onda

cloud: nuvem
índigo: anil (cor)
moonlight: luar
ray: raio
straight: reto
weak: fraco

QUESTÃO 01

Responda as perguntas de acordo com o texto (em português):

- a)- Quais são as cores que o arco-íris pode ter quando ocorre a manifestação rara deste fenômeno natural?
- b)- Quais são os formatos que o arco-íris pode ter?
- c)- Quando nós podemos ver o arco-íris?

QUESTÃO 02

Marque as alternativas corretas (atenção: há mais de uma alternativa correta nas opções):

a)- Rainbows:

- () Are natural phenomena.
- () Have six colors.
- () Can be arched or straight.
- () Can appear during the day or at night.
- () Can have only one color.

b)- Purple rainbows:

- () Are seen at sunrise.
- () Appear after sunrise.
- () Appear before a long trip in the atmosphere.
- () Are formed by high clouds.
- () Are seen because droplets of water catch sun rays.

c)- White rainbows:

- () Are white because the colors mix.
- () Are seen white at night because of poor light conditions.
- () Are only possible during the day.
- () Are formed by droplets of water.
- () Appear only when there is moonlight.

QUESTÃO 03

Escreva **S** para **SYNONIMS** (sinônimos) ou **O** para **OPPOSITES** (antônimos):

- () rare – common
- () natural – artificial
- () arched – curved
- () right – wrong
- () appear – disappear
- () sunrise – sunset
- () high – tall
- () long – short
- () reason – motive
- () spectacular – magnificent

8º Plano de aula

- Tema:

Relative Clauses

- Objetivos:

Identificar o que são Relative Clauses.

Utilização correta de Relative Clauses.

- Metodologia:

O método a ser aplicado partirá da explicação e da prática do conteúdo ensinado.

-Procedimentos:

Explicar o uso de Relative Clauses a eles através do livro didático.

Escrever no quadro alguns exemplos.

Pedir para fazerem os exercícios que seguem sobre o assunto proposto.

Corrigir os exercícios no quadro.

- Avaliação:

Será feita através da correção dos exercícios em sala.

- Recursos utilizados:

Folha de exercícios.

Quadro, pincel e apagador.

Exercícios:

1. Complete as sentenças com os pronomes relativos **who, which, or where**.

- A hotel is a place _____ people stay when they're on holiday.
- A dictionary is a book _____ gives definitions of words.
- That's the girl _____ works in the café.
- A restaurant is a place _____ you can eat.
- Lions are animals _____ live in Africa.
- A pharmacy is a shop _____ you can buy medicines.

2. Usando **WHERE**, reescreva as frases:

- (Sue had dinner in a restaurant.) This is the restaurant _____.
- (Sarah lives in a village.) This is the village _____.
- (Richard works in a factory.) This is the factory _____.

3. Complete as lacunas usando **WHAT** ou **WHOSE**

- My mother doesn't like _____ I do.
- He is the boy _____ sister I met at school.
- _____ you need is a new job.
- The woman, _____ baby is sleeping, is an excellent mother.
- Helen, _____ husband is in England, is taking an English course now.

9º Plano de aula

- Tema:

Weather- Tempo

- Objetivos:

Identificar vocabulário relacionado a Tempo.

Praticar o uso de estrutura e vocabulário sobre o assunto.

- Metodologia:

O método a ser aplicado partirá da explicação e da prática do conteúdo ensinado.

- Exercícios de aplicação:

Explicar o uso do vocabulário a eles através do livro didático, com figuras e estruturas usadas.

Praticar a pronúncia através de repetição das palavras e estruturas.

Pedir para fazerem os exercícios que seguem sobre o assunto proposto.

Corrigir os exercícios no quadro.

- Avaliação:

Será feita através da repetição das palavras, participação e da correção dos exercícios em sala.

- Recursos utilizados:

Ficha de exercícios.

Quadro, pincel e apagador.

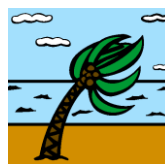
Exercícios:

1. Complete os espaços com o vocabulário 'Weather' aprendido: tornadoes, windy, heavy rain, dry and hot, snowy, thunderstorm.

a) It's always _____ here in December.



b) Look at that! It's really _____ outside.



c) We walked for hours under _____.



d) The USA has more _____ than any other country in the world.



e) We didn't have classes this morning because of the _____.



f) The weather is usually _____ in a desert.



2. Complete as sentenças com informações sobre nosso país.

a) In January, the weather is usually _____.

b) In April, the weather is often _____.

c) In November, the weather is never _____.

d) In July, the weather is _____.

10º Plano de aula

- Tema:

Modal Verbs

- Objetivos:

Identificar os Modal Verbs.

Levar os alunos a saberem usar os Modal Verbs em seu cotidiano.

- Metodologia:

O método a ser aplicado partirá da explicação e da prática do conteúdo ensinado.

-Procedimentos:

Explicar quais são os Modal Verbs, suas características e seu uso.

Pedir para fazerem os exercícios que seguem sobre o assunto proposto.

Corrigir os exercícios no quadro.

- Avaliação:

Será feita através da correção dos exercícios em sala.

- Recursos utilizados:

Ficha de exercícios.

Quadro, pincel e apagador.

Exercícios:

1. Complete usando **CAN'T** ou **COULDN'T** + um dos verbos abaixo: (lembre-se dos tempos verbais em que cada 'modal verb' é usado).

FIND - DICIDE – GO – SLEEP

a) I was really tired but _____.

b) She doesn't know what to do. She _____.

c) I wanted to speak to Martin yesterday, but I _____ him.

d) Jim _____ to the concert next Saturday. He has to work.

2. Assinale a alternativa correta.

a) I _____ read a lot of books but I don't read much these days.

() used to () to use () used

b) Steve _____ to find a job.

() need () needs () to need

c) She 's crying because her mother says that she _____ go to the club with her friends.

() must () may () may not

d) My team _____ win this championship, but I don't believe it will.

() may not () must () mustn't

3. Combine as colunas de acordo com os 'Modal Verbs' aprendido:

(1) I have a test tomorrow. () This must be the wrong street

(2) She is working a lot () She may be tired.

(3) Take an umbrella. () It may rain.

(4) She dances very well. () I can't go to the movies.

(5) This is not her house. () She must be a dancer.

4. Complete as frases com 'Should' ou 'Shouldn't':

a) Tom _____ go to bed earlier. He goes to bed very late and he's always tired.

b) It's a good film. You _____ go and see it.

c) That coat is too big for you. I think you _____ buy it.

d) When you play tennis, you _____ watch the ball.

11º Plano de aula

- Tema:

Voz Passiva

- Objetivos:

Identificar a formação da Voz Passiva no tempo Presente e Passado.

- Metodologia:

O método a ser aplicado partirá da explicação e da prática do conteúdo ensinado.

- Procedimentos:

Explicar a formação da Voz Passiva e seu uso.

Pedir para fazerem os exercícios que seguem sobre o assunto proposto.

Corrigir os exercícios no quadro.

- Avaliação:

Será feita através da correção dos exercícios em sala.

- Recursos utilizados:

Quadro, pincel e apagador.

Exercícios:

1. Reescreva as sentenças na **voz passiva** do presente ou do passado.

- a) A girl from our class won the competition.
The competition _____.
- b) My father built this house 20 years ago.
This house _____.
- c) Pierce Brosnan played the part of James Bond.
The part of James Bond _____.
- d) Shakespeare didn't write *War and Peace*!
War and Peace _____.
- e) Our school prefers modern teaching methods.
Modern teaching methods _____.
- f) Pollution harms the environment.
The environment _____.

2. Escolha a opção correta para as 'Passive voice' abaixo (lembre-se das mudanças verbais que ocorrem na passagem da voz ativa para a voz passiva).

- Passive voice: Mary loves Paul.

- a) Mary is loved by Paul.
- b) Paul is loved by Mary.
- c) Paul is loving by Mary.

- Passive voice: Doug told a story to us.

- a) A story was told to us by Doug.
- b) Doug was told to us by a story.
- c) A story was telling to us by Doug.

3. De acordo com a PASSIVE VOICE, escolha a opção correta:

- Somebody is painting the door.

- a) The door is being painted.
- b) The door has been painted.

- Somebody has painted the door.

- a) The door is being painted.
- b) The door has been painted.

12º Plano de aula

- Tema:

Past Perfect Tense

- Objetivos:

Identificar a formação do tempo Past Perfect.

- Metodologia:

O método a ser aplicado partirá da explicação e da prática do conteúdo ensinado.

-Procedimentos:

Explicar a formação do tempo Past Perfect e seu uso.

Pedir para fazerem os exercícios que seguem sobre o assunto proposto.

Corrigir os exercícios no quadro.

- Avaliação:

Será feita através da correção dos exercícios em sala.

- Recursos utilizados:

Ficha de exercícios.

Quadro, pincel e apagador.

Exercícios:

1. Marque a opção correta.

We were too late. When we arrived the match _____.

a) had finished b) has finished c) finished

They couldn't open the door because they _____ the key.

a) didn't brought b) hadn't brought c) haven't brought

I couldn't get into my flat because I _____ my keys.

a) had forgotten b) forgotten c) hadn't forgotten

2. Complete as sentenças. Use os verbos no **Past Simple** ou **Past Perfect**.

a) We _____ a table in the restaurant because we _____. (not get, not book)

b) I _____ Maria because she _____ her hair. (not recognize, cut)

c) When I _____ the TV, the match _____. (turn on, finish)

d) She _____ me the book because she _____ it yet. (not lend, finish)

e) He _____ all his exams because he _____ at all. (fail, not study)

- f) When he _____ home we saw that somebody _____ the kitchen window. (get, break)
- g) Jenny _____ nervous because she _____ study for the test. (is, not study)
- h) When the film _____ I realized that I _____ it before. (start, see)

13º Plano de aula

- Tema:

Reported Speech – Discurso indireto

- Objetivos:

Levar o aluno à utilização do discurso indireto na formação de frases.

- Metodologia:

O método a ser aplicado partirá da explicação e da prática do conteúdo ensinado.

- Procedimentos:

Explicar como é formado o discurso indireto e seu uso.

Pedir para fazerem os exercícios que seguem sobre o assunto proposto.

Corrigir os exercícios no quadro.

- Avaliação:

Será feita através da correção dos exercícios em sala.

- Recursos utilizados:

Ficha de exercícios.

Quadro, pincel e apagador.

Exercícios:

1. Passe as frases abaixo para o **Reported Speech** (usando o verbo: **Say**).

- a) Nick: 'California is a wonderful city.'
- b) Larry: 'She isn't traveling to Brighton.'
- c) Mary: 'James isn't studying for the final exam.'
- d) Lucy: 'I used to be thin'

2. Escreva as sentenças usando o discurso indireto.

- | | |
|-------------------------------|--|
| EX. He said, 'I love you'. | He told her that <u>he loved her</u> . |
| a) 'I'm tired.' | She said that she _____. |
| b) 'I don't like rock music.' | He told her he _____. |
| c) 'I'll book a table.' | He said _____. |
| d) 'I've bought a new car.' | Paul told us that _____. |

- e) 'I live in the centre.' She said that she _____.
- f) 'We can do it.' They said that _____.
- g) 'What do you want?' He asked me _____.
- h) 'Do you like music?' He asked her _____.
- i) 'Are you a student?' He asked her _____.

3. Complete as sentenças com os verbos: **said, told ou asked.**

- a) Jane _____ me if I could lend her some money.
- b) I _____ him that I couldn't meet him tonight.
- c) We _____ the man if he could help us.
- d) Annie _____: 'I have a problem.'
- e) Annie _____ us that she had a problem.
- f) She _____ her husband that she was leaving him.

14º Plano de aula

- Tema:

Every/ All/ Most/ Each

- Objetivos:

Levar o aluno à utilização de Every/All/ Most/ Each.

- Metodologia:

O método a ser aplicado partirá da explicação e da prática do conteúdo ensinado.

- Exercícios de aplicação:

Explicar como se dá o uso destas 4 palavras no discurso.

Pedir para fazerem os exercícios que seguem sobre o assunto proposto.

Corrigir os exercícios no quadro.

- Avaliação:

Será feita através da correção dos exercícios em sala.

- Recursos utilizados:

Ficha de exercícios.

Quadro, pincel e apagador.

Exercícios:

1. Complete as frases com 'Every' ou 'All' (lembre-se das regras).

- a) Barbara gets up at 6:30 _____ morning.
- b) The weather was nice yesterday, so we sat in the garden _____ afternoon.

c) My brother likes cars. He buys new one _____ years.

2. Escolha a opção correta, usando 'Each' ou 'Most':

- a) _____ people drive too fast. () each () most
 b) _____ person in that house has a car. () each () most
 c) You can change your money in _____ banks. () each () most

3. Monte a sequência correta das frases abaixo, usando o **EVERY** e **MOST** corretamente.

- a) plate number / car / every / a / has / .
 b) rained / the time / most of / it / .

4. Escolha a opção correta para as frases abaixo:

- a) I do not go to the club _____ weekend. () all () every
 b) _____ student in that school has an English book. () each () most
 c) I will sleep _____ night, because I'm so tired. () all () every

15º Plano de aula

- Tema:

Phrasal Verbs

- Objetivos:

Levar o aluno à utilização correta dos Phrasal Verbs.

- Metodologia:

O método a ser aplicado partirá da explicação e da prática do conteúdo ensinado.

- Procedimentos:

Explicar como se dá o uso de Phrasal Verbs.

Pedir para fazerem os exercícios que seguem sobre o assunto proposto.

Corrigir os exercícios no quadro.

- Avaliação:

Será feita através da correção dos exercícios em sala.

- Recursos utilizados:

Ficha de exercícios.

Quadro, pincel e apagador.

Exercícios:

1. Associe as sentenças.

- | | |
|---|------------------------------------|
| a) Your mobile's ringing. | () You need to give it up. |
| b) This is an important rule. | () Put them away. |
| c) I can't hear the music. | () Turn it up. |
| d) If you don't know what the words mean, | () Throw it away. |
| e) This is an important form. | () Turn it off. |
| f) Coffee is bad for you. | () Please fill it in. |
| g) Your clothes are on the floor. | () Write it down. |
| h) That's rubbish. | () look them up. |

2. Escolha a melhor opção para as sentenças a seguir.

- | | | |
|---|------------------------------------|------------------------------------|
| a) This film's boring. Turn _____. | () off it | () it off |
| b) I don't want this dress. Give _____. | () it away | () away it |
| c) These jeans are nice. Put _____. | () them on | () on them |
| d) What are you doing? I'm _____. | () looking my phone for | () looking for my phone |
| e) Can you _____ this evening? | () look after your brother | () look your brother after |
| f) Tom rang. Can you call _____? | () back him | () him back |

16º Plano de aula**- Tema:**

First and Second Conditional

- Objetivos:

Levar o aluno à utilização do First e Second Conditional.

- Metodologia:

O método a ser aplicado partirá da explicação e da prática do conteúdo ensinado.

- Procedimentos:

Explicar como se dá o uso do First e Second Conditional.

Pedir para fazerem os exercícios que seguem sobre o assunto proposto.

Corrigir os exercícios no quadro.

- Avaliação:

Será feita através da correção dos exercícios em sala.

- Recursos utilizados:

Ficha de exercícios.

Quadro, pincel e apagador.

Exercícios:

1. Grife a forma correta em cada sentença.

- a) If we **get** / **got** a taxi, we'll arrive on time.
- b) If I won the lottery, I'll / 'd buy you a car.
- c) If we **don't** / **didn't** leave now, we'll be late.
- d) She'll pass the exam if she **works** / **worked** harder.
- e) **Will** / **Would** you learn a language if you had more time?
- f) If they had more money they **can** / **could** go on holiday.
- g) If I **was** / **were** you, I'd stop smoking.
- h) I **won't** / **wouldn't** scream if I saw a ghost.

2. Complete as sentenças com a forma correta dos verbos em parênteses.

- 1 If I didn't like you, I _____ (not speak) to you.
- 2 I'd travel around the world if I _____ (not have) young children.
- 3 We _____ (not go) to the beach if the weather's bad.
- 4 If Billy were here, he _____ (take) you to the party.
- 5 She _____ (stay) in tonight if she has a test tomorrow.
- 6 If I were rich, I _____ (give) a lot of money to charity.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*. Campinas: Pontes, 1993.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: língua estrangeira*. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BROWN, H. Douglas. *Teaching by principles: an interactive approach to language pedagogy*. 2. ed. New York: Longman, 2001.
- HARMER, Jeremy. *The practice of English language teaching*. 3. ed. London: Longman, 2001.
- LARSEN-FREEMAN, Diane. *Techniques and principles in language teaching*. 2. ed. Oxford: Oxford University Press, 2000.
- LEFFA, Vilson J. *Metodologia do ensino de línguas*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.
- LOPES, Luiz Paulo da Moita. *Oficina de linguística aplicada*. São Paulo: Atlas, 1996.
- MARTINS, Elizabeth Prescher. *Graded English*. São Paulo: Moderna, 1993.
- MURPHY, Raymond. *English grammar in use*. 3. ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2004.
- NUNAN, David. *Language teaching methodology*. New York: Prentice Hall, 1991.
- PRESCHER, Elizabeth; PASQUALIN, Ernesto; AMOS, Eduardo. *New graded English*. São Paulo: Moderna, 1997.
- RICHARDS, Jack C.; RODGERS, Theodore S. *Approaches and methods in language teaching*. 2. ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.
- SCRIVENER, Jim. *Learning teaching*. Oxford: Macmillan, 2005.
- SEVERINO, Antônio Joaquim. *Metodologia do trabalho científico*. 21. ed. São Paulo: Atlas, 2000.
- SIQUEIRA, Valter Lellis; PELLIZON, Edson Leone. *Goon! An English course*. São Paulo: Atual, 2001.
- THORNBURY, Scott. *How to teach grammar*. Harlow: Pearson Education, 1999.

EXEMPLOS DE PLANOS DE AULAS NO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA NO ENSINO MÉDIO**EXAMPLES OF LESSON PLANS FOR TEACHING ENGLISH IN HIGH SCHOOL****EJEMPLOS DE PLANES DE LECCIONES PARA LA ENSEÑANZA DEL INGLÉS EN LA ESCUELA SECUNDARIA**

10.56238/sevened2026.018-014

Rosiane Pereira da Silva
Doutora e Mestre em Ciências
E-mail: rosiane@usa.com

RESUMO

O capítulo apresenta exemplos de planos de aula para o ensino de Língua Inglesa no Ensino Médio, com foco no desenvolvimento da leitura, interpretação textual, ampliação de vocabulário e compreensão cultural. As propostas pedagógicas utilizam textos com narrativas, curiosidades científicas, fatos históricos, literatura, cinema e temas contemporâneos para estimular a aprendizagem significativa e crítica dos estudantes. Os planos de aula abordam diferentes estratégias metodológicas, como pre-text activities, skimming, scanning, debates, dramatizações, entrevistas, leitura guiada e exercícios de interpretação. Essas atividades incentivam o desenvolvimento das competências linguísticas e da autonomia dos alunos no processo de aprendizagem da língua inglesa. Os conteúdos explorados incluem temas variados, como lendas populares (“Jack o’ Lantern”), avanços científicos e tecnológicos, genética, meio ambiente, saúde, mídia, cultura norte-americana, direitos trabalhistas, super-heróis, fenômenos naturais e questões sociais. A contextualização dos conteúdos busca aproximar o ensino da realidade dos alunos, promovendo reflexão crítica, interação social e construção do conhecimento. Além da compreensão textual, os planos valorizam o estudo de vocabulário, tempos verbais, phrasal verbs, estruturas gramaticais e aspectos discursivos da língua inglesa. As avaliações são realizadas de forma contínua, considerando participação, interpretação, produção oral, debates, resolução de exercícios e atividades em grupo. O capítulo evidencia a importância do planejamento pedagógico aliado a metodologias dinâmicas e contextualizadas, demonstrando que o ensino de Língua Inglesa no Ensino Médio pode contribuir para o desenvolvimento linguístico, cultural, crítico e social dos estudantes.

Palavras-chave: Ensino de Língua Inglesa. Ensino Médio. Planos de Aula. Compreensão Textual. Leitura Crítica. Vocabulário. Interpretação de Texto. Metodologias Ativas.

ABSTRACT

This chapter presents examples of lesson plans for teaching English in high school, focusing on the development of reading, text interpretation, vocabulary expansion, and cultural understanding. The pedagogical proposals use texts with narratives, scientific curiosities, historical facts, literature, cinema, and contemporary themes to stimulate meaningful and critical learning among students. The lesson plans address different methodological strategies, such as pre-text activities, skimming, scanning, debates, dramatizations, interviews, guided reading, and interpretation exercises. These

activities encourage the development of linguistic skills and student autonomy in the English language learning process. The content explored includes varied themes such as popular legends ("Jack o' Lantern"), scientific and technological advances, genetics, the environment, health, media, American culture, labor rights, superheroes, natural phenomena, and social issues. The contextualization of the content seeks to bring teaching closer to the students' reality, promoting critical reflection, social interaction, and knowledge construction. Beyond textual comprehension, the lesson plans emphasize the study of vocabulary, verb tenses, phrasal verbs, grammatical structures, and discursive aspects of the English language. Assessments are continuous, considering participation, interpretation, oral production, debates, problem-solving exercises, and group activities. This chapter highlights the importance of pedagogical planning combined with dynamic and contextualized methodologies, demonstrating that English language teaching in high school can contribute to the linguistic, cultural, critical, and social development of students.

Keywords: English Language Teaching. High School. Lesson Plans. Textual Comprehension. Critical Reading. Vocabulary. Text Interpretation. Active Methodologies.

RESUMEN

Este capítulo presenta ejemplos de planes de clase para la enseñanza del inglés en la escuela secundaria, centrándose en el desarrollo de la lectura, la interpretación de textos, la ampliación del vocabulario y la comprensión cultural. Las propuestas pedagógicas utilizan textos con narrativas, curiosidades científicas, hechos históricos, literatura, cine y temas contemporáneos para estimular un aprendizaje significativo y crítico entre los estudiantes. Los planes de clase abordan diferentes estrategias metodológicas, como actividades previas al texto, lectura rápida, búsqueda de información específica, debates, dramatizaciones, entrevistas, lectura guiada y ejercicios de interpretación. Estas actividades fomentan el desarrollo de las habilidades lingüísticas y la autonomía del estudiante en el proceso de aprendizaje del inglés. El contenido explorado incluye temas variados como leyendas populares ("Jack o' Lantern"), avances científicos y tecnológicos, genética, medio ambiente, salud, medios de comunicación, cultura estadounidense, derechos laborales, superhéroes, fenómenos naturales y problemas sociales. La contextualización del contenido busca acercar la enseñanza a la realidad de los estudiantes, promoviendo la reflexión crítica, la interacción social y la construcción del conocimiento. Más allá de la comprensión textual, los planes de clase enfatizan el estudio del vocabulario, los tiempos verbales, los verbos frasales, las estructuras gramaticales y los aspectos discursivos del idioma inglés. La evaluación es continua y considera la participación, la interpretación, la producción oral, los debates, los ejercicios de resolución de problemas y las actividades grupales. Este capítulo destaca la importancia de la planificación pedagógica combinada con metodologías dinámicas y contextualizadas, demostrando que la enseñanza del inglés en la escuela secundaria puede contribuir al desarrollo lingüístico, cultural, crítico y social de los estudiantes.

Palabras clave: Enseñanza del Inglés. Escuela Secundaria. Planes de Clase. Comprensión Textual. Lectura Crítica. Vocabulario. Interpretación de Textos. Metodologías Activas.

1 INTRODUÇÃO

1º Plano de aula

- Tema:

Compreensão de textos narrativos em inglês e ampliação de repertório cultural.

- Objetivos:

Identificar tema, personagens, espaço e tempo em uma narrativa de tradição popular nos países de língua inglesa.

Estabelecer relações com outros textos e/ou contextos.

Revisar as formas verbais no passado.

- Metodologia:

O método a ser aplicado partirá da construção do conhecimento através da leitura.

Pre-text activities, skimming, scanning and text comprehension.

- Procedimentos:

Perguntar à classe o que já sabem sobre Jack o' Lantern. Converse com eles sobre as tradições populares, especialmente as relacionadas ao Halloween.

Em seguida, exibir o texto e peça para que o observem como um todo, identificando sua origem.

A partir do título e do 1º parágrafo, solicitar que formulem hipóteses sobre de que assunto trata o texto.

Se necessário, auxiliar os alunos, adiantando-lhes que se trata de uma narrativa de tradição popular de países de língua inglesa.

Fazer uma leitura em voz alta do título e do 1º parágrafo. Os alunos devem acompanhar atentamente essa leitura, a fim de que compreendam o sentido do texto e o articulem às hipóteses criadas a partir das primeiras observações.

Fazer uma leitura em voz alta do texto completo.

Formar grupos com no máximo 4 alunos e pedir para que destaquem as palavras-chave do 1º parágrafo e anotem no caderno. Se necessário, incentivar o uso do dicionário.

Socializar com a classe as palavras destacadas e o vocabulário pesquisado pelos grupos, afixando os resultados num local visível para toda a classe.

Oralmente, questionar os grupos sobre o conteúdo do 1º parágrafo, a fim de verificar se há compreensão: *Who's Jack? / Where did he meet the Devil? / What happened to the Devil? / Why couldn't the Devil change himself back? / Why wouldn't Jack let the Devil go?*

Pedir aos grupos que façam o mesmo com os outros parágrafos.

Chamar a atenção para os verbos que aparecem nas formas do passado, retomando verbos regulares e irregulares.

A seguir, propôr aos grupos uma entrevista com Jack o'Lantern. Pedir para que cada grupo imagine o cenário em que o encontro pode acontecer e elabore as perguntas que faria a Jack, bem como as

respostas que ele daria. É importante que tenham clareza sobre as características do personagem e do tema da narrativa, para que as questões girem em torno das peripécias entre Jack e The Devil.

Organizar uma apresentação das entrevistas. Um dos elementos do grupo representará Jack, os outros serão os entrevistadores. Adicionar trilha sonora para tornar a apresentação mais interessante.

- Avaliação:

Será feita durante a aula através da entrevista e da participação dos alunos em grupo.

- Recursos utilizados:

Texto "The legend of Jack o' Lantern

Cd com trilha sonora de suspense.

Texto e atividades:

The legend of Jack o' Lantern

An Irish blacksmith named Jack had the misfortune to run into the Devil in a pub, some say on Halloween night. Jack had drunk too much and was about to fall into the Devil's hands, but managed to trick the Devil by offering his soul in exchange for one last drink. The Devil turned himself into a sixpence to pay the bartender, but Jack quickly pocketed him in his purse. Because Jack had a silver cross in his purse, the Devil could not change himself back. Jack would not let the Devil go until he promised not to claim his soul for ten years.

The Devil agreed and ten years later Jack came across the Devil while walking on a country road. The Devil wanted to collect, but Jack, thinking quickly, said "I'll go, but before I go, will you get me an apple from that tree?" The Devil, thinking he had nothing to lose, jumped on Jack's shoulders to obtain the apple. Jack pulled out his knife and carved a cross in the trunk of the tree. This left the Devil in the air, unable to obtain Jack or his soul. Jack made him promise to never again ask for his soul. Seeing no way out, the Devil agreed.

When Jack finally died years later, he was not admitted to Heaven, because of his life of drinking and being tightfisted and deceitful. When he went to apply for entrance to Hell, the Devil had to turn him away because he agreed never to take Jack's soul. "But where can I go?", asked Jack. "Back where you came from!", replied the Devil. The way back was windy and dark. Jack pleaded with the Devil to at least provide him a light to find his way. The Devil, as a final gesture, threw a live coal at Jack straight from the fire of Hell. To light his way and to keep it from blowing out in the wind, Jack put it in a turnip he was eating.

Ever since, Jack has been doomed to wander in darkness with his lantern until "Judgment Day." Jack of the lantern (Jack o'Lantern) became known as the symbol of a damned soul.

Texto retirado do site: www.halloweenishere.com

2º Plano de aula

- Tema:

Compreensão de texto.

- Objetivos:

Identificar, extrair e ordenar informações.

Relacionar elementos do texto.

Localizar trechos que justifiquem determinada resposta.

Desenvolver o hábito da leitura e da escrita.

Despertar o prazer pela leitura.

Ampliar o vocabulário.

- Metodologia:

O método a ser aplicado partirá da construção do conhecimento através da leitura.

Pre-text activities, skimming, scanning and text comprehension.

- Procedimentos:

Apresentar o texto.

Discutir após a leitura o que leva o homem a buscar aventuras arriscadas ou inovadoras.

Pedir para fazerem os exercícios de compreensão.

- Avaliação:

Os alunos lerão, comentarão o texto e depois farão os exercícios de compreensão dado pelo professor.

- Recursos utilizados:

Texto “The Albatross” e exercícios de compreensão do texto

Texto e atividades:

The Albatross

It is the morning of June 12, 1979. Bryan Allen, 26, from California, is pedaling an airplane. Pedalling an airplane? Yes, the Gossamer Albatross, the first muscle-powered airplane to cross the English Channel. A journey of over 22 miles, from Folkestone in England to Cape Gris-Nez in France, in two hours and forty-nine minutes. A ship is following the Albatross along the way. They are talking over the radio.



“Wind is blowing against you, Allen. You are losing altitude,” informs the operator in the ship.

“Yes, I noticed that, too. I am trying to pedal faster. Please, inform me if the altitude changes.”

“You’re coming down, Allen, you’re getting too close to the water.”

“I’m trying. The altimeter is showing 5 feet from the surface of the water.”

“That’s not enough. You have to be around 10 feet.”

The Albatross sinks to only 6 inches over the water. Somehow, Allen pedals fast enough to climb again to 10 feet. Finally, he arrives to Cape Gris-Nez. Newspapers, radio and television tell of his historic flight.

1 foot= 30.48 centimeters

1 inch= 2.54 centimeters

1 mile= 1,609 meters

Vocabulary:

Blow: soprar

Faster: mais rápido

Lose: perder

Try: tentar

Muscle-powered: movido a músculos

climb: subir

flight: voo

pedal: pedalar

wind: vento

enough: suficiente

journey: viagem

sink: baixar, afundar

somehow: de algum modo

QUESTÃO 01

Responda as perguntas de acordo com o texto (em português):

- a)- O que Bryan Allen precisava fazer para ganhar altitude?
- b)- O Albatross chegou a tocar na água?
- c)- Qual foi a velocidade media do Albatross nessa viagem?
- d)- Que parte do texto mostra que Bryan Allen realizou algo incomum?

QUESTÃO 02

Marque as alternativas corretas (atenção: há uma alternativa correta em cada questão):

- a)- The ideal altitude for the Albatross is:

- () 5 feet from the surface of the water.
- () 6 inches from the surface of the water.
- () 10 feet from the surface of the water.

- b)- Falkstone:

- () is a city in the English Channel.
- () is a city in England.
- () is a city in France.

- c)- Albatross is the name of:

- () an airplane.
- () a pilot.
- () a place in England.

d)- Allen:

() is pedaling an airplane.

() is following a ship.

() is talking to a reporter.

QUESTÃO 03

Combine as colunas com os **sinônimos**:

- | | |
|-----------|----------------|
| 1- Close | () Go up |
| 2- Enough | () Modify |
| 3- Climb | () Sufficient |
| 4- Sink | () Near |
| 5- Change | () Go down |

3º Plano de aula

- Tema:

Compreensão de texto.

- Objetivos:

Desenvolver o hábito da leitura e da escrita.

Desenvolver a imaginação e a criatividade.

Despertar o prazer pela leitura.

Ampliar o vocabulário.

Proporcionar momentos de lazer, diversão e entretenimento.

- Metodologia:

O método a ser aplicado partirá da construção do conhecimento através da leitura.

Pre-text activities, skimming, scanning and text comprehension.

- Procedimentos:

Perguntar à classe o que já sabem sobre pesquisa feitas sobre os genes.

Em seguida, exibir o texto e pedir para que o observem como um todo, identificando sua origem.

A partir do título, solicitar que formulem hipóteses sobre de que assunto trata o texto.

Fazer uma leitura em voz alta do título e da introdução. Os alunos devem acompanhar atentamente essa leitura, a fim de que compreendam o sentido do texto e o articulem às hipóteses criadas a partir das primeiras observações.

Fazer uma leitura em voz alta do texto completo.

Pedir para que destaquem as palavras-chave do texto e anotem no caderno. Se necessário, incentive o uso do dicionário.

Socializar com a classe as palavras destacadas e o vocabulário pesquisado pelos alunos, afixando os resultados num local visível para toda a classe. Peça também para que identifiquem no texto frases que estejam na forma do Present Simple e também no Past Simple.

Oralmente, questionar os alunos sobre o conteúdo do texto, a fim de verificar se há compreensão: Where are the scientists from? What did they find out? What did the scientists ask to people?

Chamar a atenção para os phrasal verbs que aparecem e peça para que grifem. Neste momento explique o que vem a ser um phrasal verb.

A seguir propor aos alunos que escolham a opção correta para cada exercício que se encontra abaixo do texto. Pode ser feito em dupla.

Depois corrigir com os alunos.

Agora, pedir para que façam duplas para que possam fazer as perguntas que estão no questionário após os exercícios de entendimento do texto. Eles farão as perguntas um para o outro para descobrirem que tipo de gene o amigo tem: o curto ou o longo.

- Avaliação:

Será feita durante a aula através da leitura do texto e dos exercícios de interpretação, como também do questionário que farão com o amigo.

- Recursos utilizados:

Texto 'Are you allergic to mornings?'. Exercícios e uma entrevista com o amigo.

Texto e atividades:

Are you allergic to mornings?

Are you somebody who can't wake up in the morning? Do you need two cups of coffee before you can start a new day? Do you feel awful when you first wake up? Scientists Say it's because o four genes. How did they find this out? Reseachers from the Unuversity of Surrey interviewed 500 people. They asked them questions about their lifestyle, for exemple what time of day they preferred to do exercise and how difficult they found it to wake up in the morning. Scientists then compared their answers to the people's DNA.



They discovered that we all have a 'clock' gene, also called a Period 3 gene. This gene can be long or short. People who have the long gene are usually people who are very good in the morning, but who get tired quite early at night. People who have the short gene are usually people who are more

active at night but who have problems waking up early in the morning. How does it help us to know if we have the long or short gene? Scientists say that, if possible, we should try to change our working hours to fit our 'body clock'. If you are 'a morning person' then you could start work early and finish early. But if you are bad in the mornings, then it might be better to start work in the afternoon and work until late at night. So maybe, instead of nine to five it should be seven to three or twelve to eight.

A. Read the article about morning and evening people. Choose *a*, *b* or *c*.

1- Scientists say that if we are both bad at getting up in the morning, this is because

- a) we are born like that.
- b) we go to bed very late.
- c) we drink too much coffee.

2- Researchers asked people questions about

- a) the way they lived.
- b) Science.
- c) sport and exercise.

3- They discovered that people who have a short 'clock' gene

- a) are better in the morning than in the evening.
- b) get tired very early.
- c) are better in the evening than in the morning.

4- They recommend that people who have a long 'clock' gene

- a) should only work in the afternoon and evening.
- b) should start work early and finish early.
- c) should start work late and finish late.

B. Interview your partner using the questions below and check if he/she is a morning or evening person.

1- What do you do?

2- When do you work?

3- What time do you get up in the morning?

4- If you have an exam, do you study best in the morning, afternoon or night?

5- If you do exercise, when do you prefer to do it?

6- Do you like your working hours?

8- Would you like to change them? How?

4º Plano de aula

- Tema:

Compreensão de texto e ampliação do vocabulário.

- Objetivos:

Ampliar o vocabulário.

Fornecer elementos fundamentais para o reconhecimento adequado do texto escrito.

Estabelecer relações com outros textos e/ou contextos.

- Metodologia:

O método a ser aplicado partirá da construção do conhecimento prévio através da leitura.

Pre-text activities, skimming, scanning and text comprehension.

- Procedimientos:

Apresentar o texto, com exercícios de compreensão.

Discutir após a leitura se seria possível medir a nossa galáxia, qual o seu tamanho, qual o tamanho do universo e se acham que o universo tem um tamanho e um fim.

- Avaliação:

Será feita durante a aula através da discussão do texto em sala.

- Recursos utilizados:

Texto: “Large numbers or great googols”.

Folha de exercício.

Texto e atividades:

Can you handle a googol?

A googol^{*} looks like this:
1,000,000,000,000,000,000,000,000,000,000,000,000,000,000,
000,000,000,000,000,000,000,000,000,000,000,000,000,000.
(But it's much more manageable when written: 10^{100} .)

Large numbers or great googols

How many grains of sand are there on Copacabana beach in Rio? How many raindrops fall on London in a year? How many words have already been spoken in the history of mankind?

In order to answer questions like these, mathematicians usually work with very, very large numbers. The number googol is a good help in those cases. One googol is a hundred billion, that is, a 1 followed by 100 zeros.

But how large is a googol in real terms?

Mathematicians estimate that the numbers of sand grains in a beach like Copacabana is about 100,000,000,000,000,000 – a 1 followed by 20 zeros. Much smaller than a googol.

The number of raindrops that fall on London in a year, or even in a century, is also less than a googol.

The total number of words ever spoken by mankind until today is near 10,000,000,000,000,000 – substantially less than a googol.

However, the googol is not the largest number. The googolplex is much larger: a 1 followed by a billion billion zeros.

It is hard to imagine how much room is necessary to write out a googolplex. But to have an idea, think about the farthest know star. One googolplex can not fit in the space between that star and our planet if you write one zero next to the other – even if your handwriting is very small.

Note: The name googol was coined by the American mathematician Milton Sirota at the age of 9.

Vocabulary:

Bech: praia
Coin: inventar
Estimate: calcular
Even: mesmo
Ever: já
Fall: cair
Farthest: o mais longe
Googol: googol

grain: grão
hard: duro, difícil
help: ajuda
known: conhecido
room: espaço
sand: areia
Follow: seguir
Googolplex: googolplex

handwriting: letra, caligrafia
how large: de que tamanho?
in real terms: na realidade
like: como, igual
mankind: humanidade
until: até
Fit: encaixar, caber

QUESTÃO 01

Responda as perguntas de acordo com o texto (em português):

- a)- A quantidade de grãos de areia de Copacabana é maior ou menor do que um googol?
- b)- A quantidade de pingos de chuva que caem em Londres em um ano é maior ou menor do que um googol?
- c)- Quem foi Milton Sirota?

QUESTÃO 02

Responda as perguntas de acordo com o texto (em inglês):

- a)- What is a googol?
- b)- When do mathematicians use googols?

QUESTÃO 03

Circle as palavras que não combinam com as outras da mesma linha.

- a)- largest – farthest – smallest – west
- b)- sand – beach – star – sea

- c)- star – known – planet – sun
d)- space – googol – zero – billion

QUESTÃO 04

Complete as frases com as palavras abaixo:

AFTER – HOW – HOWEVER – WHEN – WHERE

- a)- Everybody needs water. _____ many people pollute it.
b)- We will have coffee _____ class.
c)- Scientists know _____ to calculate quantities.
d)- They are asking _____ we are going to London.
e)- I found the house _____ I'm going to live.

5º Plano de aula

- Tema:

Compreensão de texto e ampliação do conhecimento.

- Objetivos:

Ampliar o vocabulário.

Fornecer elementos fundamentais para o reconhecimento adequado do texto escrito.

Localizar trechos que justifiquem determinada resposta.

Reconstruir a linha de argumentação.

- Metodologia:

O método a ser aplicado partirá da construção do conhecimento através da leitura.

Pre-text activities, skimming, scanning and text comprehension.

- Procedimentos:

Apresentar o texto, com exercícios de compreensão.

Discutir após a leitura qual a importância da mídia na conceituação dos produtos, se a mídia pode fazer que um mau produto pareça bom, se isso é ilícito, se o consumidor deve aceitar passivamente as propagandas que vê e ouve e se o consumidor brasileiro costuma reclamar de propagandas enganosas.

- Avaliação:

Será feita durante a aula através da discussão do texto em sala.

- Recursos utilizados:

Texto: “7-UP”.

Folha de exercício.

Texto e atividades:**7-UP**

Everybody knows that the early production of Coca-Cola contained minimum quantities of coca leaves. Coca leaves are the material used to produce cocaine. Many soda lovers do not know, however, that 7-UP contained lithium carbonate in its original recipe. Lithium carbonate is a powerful drug used in psychiatry for the treatment of maniac-depressive individuals.



In 1929, 7-UP was launched in the American market under the name “Bib-label Lithiated Lemon-Lime Soda”. The use of “lithiated” in the name attracted many consumers. The economic depression was causing emotional depression and people liked the idea of a beverage with lithium.

Later, the name was changed for 7-UP: 7 because the bottle was 7-ounce bottle; UP because of the bubbles rising from the bottom of the bottle. Lithium carbonate was discontinued in the 1940's. Presently, 7-UP is made from carbonated water, sugar, citric acid, sodium citrate, lemon oil, and lime oil, but no lithium.

Beverage: bebida (nao-alcoólica), refrigerante
 Bottle: garrafa
 Bubble: bolha
 Consumer: consumidor
 Drug: medicamento, droga
 However: entretanto
 Launch: lançar
 Lithiated: que contém lítio
 Powerful: poderoso
 Rise: subir

Vocabulary:

bib-label: tampa protetora
 bottom: fundo
 change: mudar
 discontinue: interromper
 early: inicial
 later: mais tarde
 leaves: folhas
 ounce: onça (unidade de peso equivalente a 28,35g)
 recipe: receita
 soda: refrigerante

QUESTÃO 01

Answer the questions according to the text:

What is cocaine made of?

What is lithium carbonate?

When did the great economic depression in the USA start?

Why were consumers attracted to 7-UP when it was launched?

When was lithium carbonate discontinued from the recipe of 7-UP?

QUESTÃO 02

Check all correct sentences according to the text:

() People like Coca-Cola because of coca leaves.

- () 7-UP was launched in the USA in 1929.
- () People were depressed and wanted a beverage to alleviate their depression.
- () The name was changed do 7-UP in 1940.
- () 7-UP is a sugar-free soda.
- () 7 bubbles rise from the bottom of a 7-UP bottle.
- () 7-UP does not contain lithium carbonate today.
- () The 7-ounce bottle contributed to the name of the beverage.

QUESTÃO 03

WORD POWER: Match the columns with opposites.

- | | |
|----------------|----------------------|
| 1- Early | () Descend |
| 2- Powerful | () Top |
| 3- Rise | () Continue |
| 4- Bottom | () Late |
| 5- Discontinue | () Powerless |

QUESTÃO 04

Match the columns with synonyms:

- | | |
|----------------|-----------------------|
| 1- Early | () Stop |
| 2- Soda | () Initial |
| 3- Drug | () Modify |
| 4- Change | () Beverage |
| 5- Discontinue | () Medication |

6º Plano de aula

- Tema:

Compreensão de texto e ampliação do conhecimento.

- Objetivos:

Reconhecer relações ou contradições.

Depreender um julgamento de valor.

Depreender o significado de uma palavra ou expressão.

Fornecer elementos fundamentais para o reconhecimento adequado do texto escrito.

- Metodologia:

O método a ser aplicado partirá da construção do conhecimento prévio através da leitura.

Pre-text activities, skimming, scanning and text comprehension.

- Procedimentos:

Apresentar o texto, com exercícios de compreensão.

Discutir após a leitura além das diferenças físicas, que outra diferença biológica há entre homens e mulheres.

- Avaliação:

Será feita durante a aula através da discussão do texto em sala.

- Recursos utilizados:

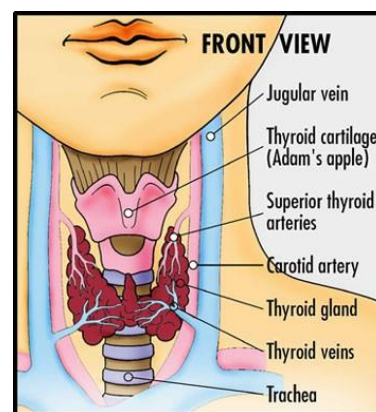
Texto: "Why do men have Adam's apple?"

Folha de exercícios.

Texto e atividades:

Why do men have Adam's apple?

Actually, both men and women have Adam's apple. In medical terms, the Adam's apple is called a thyroid cartilage. The reason a man's Adam's apple is larger than a woman's is because his larynx is larger to accommodate his longer vocal cords. By the way, it is men's longer vocal cords that give them deeper voices. A second reason, which female readers may not like, is because women have more fat in their necks, which hides their Adam's apple.



The name Adam's apple was taken from the Biblical story of Adam and Eve. As the story goes, a piece of the apple that Eve had given Adam to eat became lodged in his throat. From then on, Adam and all his male descendants had an enlarged larynx as a symbol of Adam's shame.

actually: na verdade, de fato
as the story goes: conforme a história
both... and: tanto... como
deeper: mais grave
fat: gordura
had given: tinha dado
larger: maior
longer: mais comprido
reader: leitor
take: tirar

Vocabulary:

Adam's apple: pomo-de-adão
became lodged: ficou encravada
by the way: a propósito
enlarge: aumentada
from then on: desde então
hide: esconder
larynx: laringe
piece: pedaço
shame: vergonha
throat: garganta

QUESTÃO 01

Write **T** for true and **F** for false according to the text:

() Women do not have Adam's apple.

- () Adam's apple is the thyroid cartilage.
- () Female vocal cords are longer.
- () Man's voice is deeper.
- () All readers are females.

QUESTÃO 02

Answer the questions according to the text:

Why is a man's larynx larger than a woman's larynx?

Why don't we see the Adam's apple of women?

What is the origin of the name Adam's apple?

What is the symbol of Adam's shame?

What makes man's voice deeper?

QUESTÃO 03

As the story goes, there were famous couples. Check the three wrong couples.

- () Michael Jackson and Cindy Crawford
- () Charles and Diana
- () Tom Cruise and Madona
- () Romeo and Juliet
- () Samson and Delilah
- () Bill Clinton and Angelina Jolie
- () Mickey and Minnie
- () Donald and Daisy

QUESTÃO 04

WORD POWER: Match the columns with opposites.

- | | |
|-----------|--------------------|
| 1- Female | () Smaller |
| 2- Writer | () Male |
| 3- Hide | () Piece |
| 4- Entire | () Reader |
| 5- Larger | () Find |

7º Plano de aula

- Tema:

Compreensão de texto e ampliação do conhecimento.

- Objetivos:

Ampliar o vocabulário.

Fornecer elementos essenciais para a prática efetiva da leitura.

Depreender o significado de uma palavra ou expressão.

Transcrever elementos que explicitam um determinado aspecto do texto.

- Metodologia:

O método a ser aplicado partirá da construção do conhecimento através da leitura.

Pre-text activities, skimming, scanning and text comprehension.

- Procedimentos:

Apresentar o texto, com exercícios de compreensão.

Discutir após a leitura que mudanças os alunos notaram durante sua vida que aconteceram por causa do avanço tecnológico (benefícios e malefícios).

- Avaliação:

Será feita durante a aula através da discussão do texto em sala.

- Recursos utilizados:

Texto: “LCD – Liquid Crystal Display”.

Folha de exercícios.

Texto e atividades:

LCD: Liquid Crystal Display

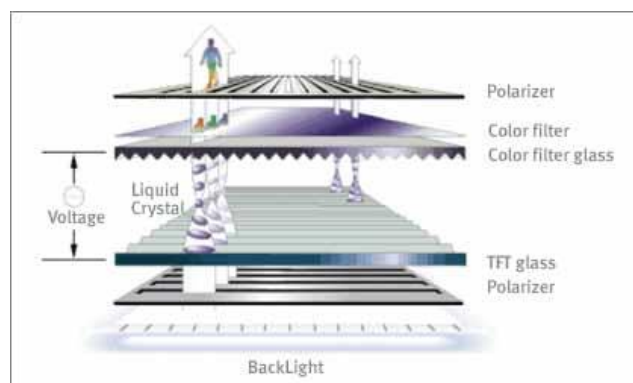
The dark numbers that you see on modern calculators and digital watches are formed a group of natural substances. At normal temperature, these substances are neither solid nor liquid. They are called liquid crystals.

Liquid crystals are complex organic chemicals with molecules that can flow like liquid, but also form regular patterns like solid crystals.

In an LCD, the crystals are sandwiched between two transparent electrodes that transmit an electric current. Together the segments form a figure 8.

How does the numeral 3 appear in an LCD?

1. the battery sends a low voltage charge to the five segments of the upper electrode that will create the numeral 3.
2. the light that falls on the display is filtered through the liquid crystals directly under the charged electrodes.



3. the polarizing sheet beneath the crystals blocks the light. So the light doesn't reach the mirror and isn't reflected back to the display.
4. the result: the segments of the electrode that create the numeral 3 are black.

Fonte: Facts and fallacies. 1988. Reader's Digest Association, Inc.

Vocabulary:

Beam: feixe
Beneath: sob, embaixo
Block: bloquear
Charge: carga
Chemical: produto químico
Dark: escuro
Display: mostrador

flow: fluir
glass: vidro
light: luz
low: baixo, inferior
mirror: espelho
pattern: padrão
plate: placa

reach: atingir, alcançar
sheet: folha
through: através
under: sob, embaixo de
upper: superior, de cima
watch: relógio de pulso
Fall: cair

QUESTÃO 01

Responda as perguntas de acordo com o texto (em português):

- a)- O que significa LCD?
- b)- Qual é a função da bateria?
- c)- Qual é a função da folha polarizante?
- d)- Qual é a função dos eletrodos transparentes?

QUESTÃO 02

Coloque as sentenças abaixo na ordem correta de acordo com o texto:

- () The display shows the numeral.
- () Light is filtered through the liquid crystals.
- () Light is blocked beneath the crystals.

QUESTÃO 03

Marque as alternativas corretas (atenção: há mais de uma alternativa correta nas opções):

- a)- Liquid crystal molecules:
 - () are between two transparent electrodes.
 - () can flow like liquids.
 - () can form patterns like solids.
- b)- The light beam:
 - () reaches the mirror.
 - () is filtered through the crystals.
 - () is blocked by a polarizing sheet.

c)- We can see LCDs in:

() calculators.

() drugstores.

() watches.

8º Plano de aula

- Tema:

Literatura e cinema americano.

- Objetivos:

Desenvolver o hábito da leitura, pronúncia e escrita.

Desenvolver a imaginação e a criatividade.

Despertar o prazer pela cultura cinematográfica americana, língua inglesa e ampliar o vocabulário.

- Metodologia:

O método a ser aplicado partirá da construção do conhecimento através da leitura, pesquisa e cinema, bem como da apresentação de trabalho escrito e oral, individual e coletivo pelos alunos.

- Procedimentos:

Apresentar o filme e biografia de autores americanos.

Discutir os métodos participativos no processo da cinematografia americana.

- Avaliação:

Será feita após o filme e a leitura da biografia de alguns autores através de discussão em sala.

- Recursos utilizados:

Filme: "Romeu e Julieta".

Biografia e exercícios do livro didático.

9º Plano de aula

- Tema:

Compreensão de texto e ampliação do conhecimento.

- Objetivos:

Ampliar o vocabulário.

Fornecer elementos essenciais para a prática efetiva da leitura.

Depreender o significado de uma palavra ou expressão.

- Metodologia:

O método a ser aplicado partirá da construção do conhecimento através da leitura.

Pre-text activities, skimming, scanning and text comprehension.

- Procedimentos:

Apresentar o texto, com exercícios de compreensão.

Discutir após a leitura como as diferentes espécies animais atraem seus parceiros e se conhecem alguma espécie que mata o parceiro após o acasalamento.

- Avaliação:

Será feita durante a aula através da discussão do texto em sala.

- Recursos utilizados:

Texto: “Fireflies”.

Folha de exercícios.

Texto e atividades:

Fireflies

Fireflies do not glow in the dark – they flash. Males flash to attract a female, and females flash back to respond.

The firefly’s “lamp” at the end of its tail contains a concentration of luciferin, a chemical pigment that produces light after reacting with the enzyme luciferase and the oxygen breathed by the insect.



Each species of firefly has its own particular code for attracting a mate. The signals may be long or short, simple or complex. The number and the length of the flashes are important, too. Most fireflies ignore the flashes emitted by fireflies of different species. But there is one deadly exception.

The female of the *Photuris* genus usually imitates the signals of *Photinus* females to attract the males. But when a male responds, her reception is far from amorous: the *Photuris* female attacks the unexpected victim and eats him.

Vocabulary:

Breath: respirar
Female: fêmea
Genus: gênero
Male: macho
Unexpected: desprevenido

code: código
firefly: vaga-lume
glow: brilhar
mate: companheiro
tail: cauda

deadly: mortal
flash: piscar
lamp: lâmpada
own: próprio
Length: comprimento, duração

QUESTÃO 01

Responda as perguntas de acordo com o texto (em inglês):

- Why does the *Photuris* female imitate the *Photinus* female?
- What is the difference in the flashing code of fireflies?
- What happens when a *Photinus* male respond to a *Photuris* female?

QUESTÃO 02

Marque **V** para as frases verdadeiras e **F** para as falsas de acordo com o texto

- () Luciferase is a pigment that reacts with oxygen.
- () Male and female fireflies flash in the dark.
- () The flashing code is different for each species.
- () The flashing mechanism is located in the head.
- () Luciferin reacts with luciferase and oxygen.

QUESTÃO 03

Preencha os espaços com as palavras abaixo:

DEADLY - RESPOND – CODE – PARTICULAR

This is the questionnaire that we have to _____ to.

Do you know the _____ used in these messages?

The nuclear explosion was a _____ accident.

I am not talking to everybody. I'm talking to you in _____.

QUESTÃO 04

Combine as colunas com os antônimos:

- | | |
|-----------|------------------|
| 1- Male | () Short |
| 2- Tail | () Female |
| 3- Long | () Defend |
| 4- Simple | () Complex |
| 5- Attack | () Head |

10º Plano de aula

- Tema:

Compreensão de texto e ampliação do vocabulário.

- Objetivos:

Ampliar o vocabulário.

Fornecer elementos essenciais para a prática efetiva da leitura.

Reforçar o reconhecimento e a produção de frases corretas.

- Metodologia:

O método a ser aplicado partirá da construção do conhecimento através da leitura.

Pre-text activities, skimming, scanning and text comprehension.

- Procedimentos:

Apresentar o texto com exercícios de compreensão.

Discutir após a leitura o que cada um dos alunos poderia fazer para combater a poluição.

- Avaliação:

Será feita durante a aula através da discussão do texto em sala.

- Recursos utilizados:

Texto: “Acid Rain”.

Folha de exercícios.

Texto e atividades:

Acid rain

Dead trees, lifeless lakes, diseases: the most industrialized world is dying.

In 1984, one third of the forests in Germany were dying and thousands of lakes in Scandinavia were lifeless. The situation is getting worse. Some 1,200 lakes in Ontario, Canada, are already dead and 150,000 more are dying. The Atlantic rain forest around Cubatão, Brazil, is a threatened environment.



The cause: pollution – acid rain in particular.

Raindrops usually contain dissolved carbon dioxide. So all rain is a little acid. But acid rain is created when sulfur dioxide and nitrogen oxide in the air react with water vapor to form droplets of sulfuric and nitric acid.

The largest volume of sulfur dioxide in the atmosphere comes from the burning of coal, oil, gasoline, and natural gas in power stations, factories, houses, and specially automobiles.

In 1984, 20 European countries and Canada formed the Thirty Percent Club. The club’s aim was to reduce sulfur emissions in at least 30%.

The struggle to stop pollution and the public concern about the problem increase day by day. Unfortunately, the effects of acid rain do too.

Vocabulary:

aim: objetivo, meta
dead: morte
factory: fábrica
increase: aumentar
rain: chuva
struggle: luta
worse: pior

burning: queima
disease: doença
get: ficar
lifeless: sem vida
raindrop: pingos de chuva
threatened: ameaçado
oil: petróleo, óleo

coal: carvão
day by day: dia após dia
environment: meio ambiente
in particular: especificamente
rain forest: floresta tropical
sulfur dioxide: dióxido de enxofre
unfortunately: infelizmente

QUESTÃO 01

Responda as perguntas de acordo com o texto (em português):

Cite três exemplos da morte do mundo industrializado.

Quais são os principais responsáveis pelo dióxido de enxofre na atmosfera?

Cite dois fatos que aumentam dia após dia.

QUESTÃO 02

Marque as alternativas corretas de acordo com o texto.

A) Examples of threatened environments are

- () Atlantic rain forest.
- () Lakes in Germany.
- () Lakes in Canada.
- () The city of Cubatão.
- () German forests.

B) Acid rain

- () Is a kind of pollution.
- () Contains nitric acid.
- () Contains dissolved carbon dioxide.
- () Contains sulfuric acid.
- () Contains coal.
- () Contains natural gas.

QUESTÃO 03

Match the columns with synonyms.

- | | |
|------------|----------------------|
| 1- Dead | () Nation |
| 2- Usually | () Petroleum |
| 3- Oil | () Lifeless |
| 4- Country | () Decrease |
| 5- Reduce | () Commonly |

QUESTÃO 04

Underline the word that does not match the other words in the same line.

a) Tree – forest – lake – worse

- b) Coal – oil – gas – home
- c) House – factory – building – river
- d) Canada – Europe – Germany – Brazil

11º Plano de aula

- Tema:

Compreensão de texto e ampliação do conhecimento.

- Objetivos:

Ampliar o vocabulário.

Identificar, extrair ou ordenar informações.

Relacionar elementos do texto.

Transcrever elementos que explicitam um determinado aspecto do texto.

Inferir a idéia global do texto.

- Metodologia:

O método a ser aplicado partirá da construção do conhecimento através da leitura.

Pre-text activities, skimming, scanning and text comprehension.

- Procedimentos:

Apresentar o texto com exercícios de compreensão.

Discutir sobre a paz mundial.

- Avaliação:

Será feita durante a aula através da discussão do texto em sala.

- Recursos utilizados:

Texto: “International Day of Non-Violence”.

Folha de exercícios.

Texto e atividades:

International Day of Non-Violence

The International Day of Non-Violence is on the 2nd of October. It is not surprising that this is also the birthday of Mahatma Gandhi. The day started in 2007 after the United Nations General Assembly voted for it. The U.N. resolution asked all its members to observe the holiday in "an appropriate manner" and to spread "the message of non-violence, including through education and public awareness." The Iranian Nobel Peace Prize winner Shirin



Ebadi played a big part in starting this day. At the World Social Forum in Bombay in 2004, she suggested such a day should be created. India's Sonia Gandhi and South Africa's Archbishop Desmond Tutu also called upon the United Nations to adopt the idea.

Non-violence means rejecting the use of physical violence to achieve social or political change. It is sometimes described as "the politics of ordinary people". Mahatma Gandhi famously helped lead India to independence from Britain using non-violence. He has since been the inspiration for civil rights movements throughout the world. Civil rights leader Martin Luther King Jr. was motivated by Gandhi as he fought for racial equality in the USA in the 1950s and 60s. One of Gandhi's most famous quotes summarizes the spirit of non-violence. He said: "There are many causes that I am prepared to die for, but no causes that I am prepared to kill for." He also said: "Non-violence is mightier than the mightiest weapon of destruction."

Vocabulary:

manner: maneira
quote: citação
achieve: realizar
fought: lutou

spread: espalhar
adopt: adotar
lead: conduzir
public awareness: consciência pública

weapon: arma
means: significa
throughout: por todo

QUESTÃO 01

Responda as perguntas abaixo de acordo com o texto (em português):

- O que significa essa data em português e quando é comemorada?
- Essa data também é aniversário de que personalidade?
- O que significa 'Non-violence', segundo o texto?
- Qual é a citação mais famosa de Gandhi?

QUESTÃO 02

Combine as frases abaixo de acordo com o texto:

- | | |
|----------------------------------|----------------------------|
| 1- in an appropriate | () part |
| 2- played a big | () change |
| 3- rejecting the use of physical | () to independence |
| 4- achieve social or political | () manner |
| 5- lead India | () violence |

12º Plano de aula

- Tema:

Compreensão de texto e ampliação do vocabulário.

- Objetivos:

Ampliar o vocabulário.

Fornecer elementos essenciais para a prática efetiva da leitura.

Transcrever elementos que explicitam um determinado aspecto do texto.

Inferir a idéia global do texto.

- Metodologia:

O método a ser aplicado partirá da construção do conhecimento prévio através da leitura.

Pre-text activities, skimming, scanning and text comprehension.

- Exercício de aplicação:

Apresentação de um texto, com exercícios de compreensão.

Discutir após a leitura porque os super-heróis e heróis de verdade surgem em todas as sociedades.

- Avaliação:

Será feita durante a aula através da discussão do texto em sala.

- Recursos utilizados:

Texto: “Superman”.

Folha de exercícios.

Texto e atividades:

Superman

Is it a bird? Is it an airplane? No. It's Superman.

Superman entered this planet in 1938. Still a baby, the son of Jor-El and Lara was sent to space on an unmanned spaceship before their planet, Krypton, exploded. The spaceship landed on earth close to the Kents' home. The Kents found the baby and decided to raise him and call him Clark, Clark Kent.



This story is well-known to all of us. Superman's adventures were followed by almost everyone in the comics, in action cartoons, on the radio, on TV, and in the movies.

The first comic strip was printed in Action Comics in 1938. In 1940, a radio program aired three times per week told the adventures of Superman. This program was sponsored by Kellogg's. It was on the radio, not in the comics that Kryptonite, Superman's famous weakness, came into the story.

The figures around Superman are impressive. The comic book published in 1940 in which Superman asked Lois Lane to marry him (and she accepted) was sold out in few days. The hero's death was published in Superman number 75 (November 1992). It is the best-seller of the series: 6 million copies sold so far.

Ask: pedir
Come into: entrar
Figure: número
Movies: cinema
Raise: criar
So far: até agora
Sponsor: patrocinar
Tell: contar, dizer

close: próximo
death: morte
find: achar, encontrar
impressive: impressionante
land: pousar, aterrisar
end: enviar, mandar
sould out: esgotado
unmanned: não-tripulado

Vocabulary:

air: transmitir, pôr no ar
around: em torno de, em volta de
action cartoon: desenho animado
comic strip: tira em quadrinhos
comics: revista em quadrinhos, gibi
spaceship: nave espacial
weakness: fraqueza, ponto fraco
hero: herói

QUESTÃO 01

Coloque **T** (true) para as frases verdadeiras e **F** (false) para as falsas de acordo com o texto.

- () O lançamento das aventuras do Superman foi em gibi.
- () O Superman se tornou popular por ser uma figura impressionante.
- () Quando a nave espacial chegou à Terra, a casa dos Kent estava fechada.
- () Lois Lane nunca aceitou casar-se com o Superman.
- () A história da morte do Superman já vendeu 6 milhões de cópias.
- () Foi feito um filme para introduzir a criptonita nas histórias do Superman.
- () Jor-El e Lara são os pais adotivos do Superman.
- () A nave espacial que levou o bebê foi lançada pela explosão do planeta Krypton.

QUESTÃO 02

Marque a alternativa correta:

a)- Jor-El

- () Is the original name of Superman.
- () Is one of Superman's parents.
- () Exploded planet Krypton.
- () Came to earth on a spaceship.

b)- Superman

- () Came to earth when he was a baby.
- () Controlled a spaceship when he was a baby.
- () Landed on earth with the Kents.
- () Raised the Kents as his parents.

c)- Almost everyone

- () Read Superman's adventures in the movies.
- () Watched Superman's adventures in comic books.
- () Read Superman's adventures in books.

() Saw superman's adventures in action cartoons.

13º Plano de aula

- Tema:

Compreensão de texto, curiosidade e ampliação do vocabulário.

- Objetivos:

Ampliar o vocabulário.

Identificar, extrair ou ordenar informações.

Relacionar elementos do texto.

Transcrever elementos que explicitam um determinado aspecto do texto.

Inferir a idéia global do texto.

- Metodologia:

O método a ser aplicado partirá da construção do conhecimento prévio através da leitura.

Pre-text activities, skimming, scanning and text comprehension.

- Exercício de aplicação:

Apresentação de um texto com exercícios de compreensão.

Discutir após a leitura o que os alunos acham da omissão de socorro e se eles atropelassem alguém, ajudariam ou fugiriam.

- Avaliação:

Será feita durante a aula através da discussão do texto em sala.

- Recursos utilizados:

Texto: "Beyond the 20th century".

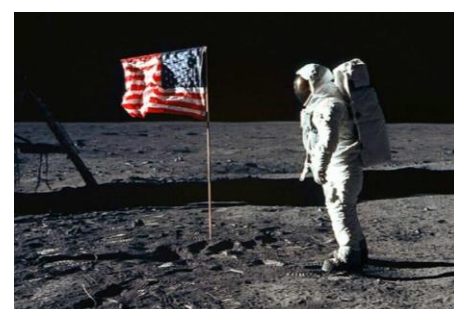
Folha de exercícios.

Texto e atividades:

Beyond the 20th century

Everyone wants to know what the future stores for us. Predictions about life in the future are as old as walking and eating. Science fiction books and films are stories based on predictions about life in the future.

Some predictions, however, proved very wrong. In 1948, for instance, a radio expert predicted that TV would not last. A NASA executive predicted that the first permanent base on the moon would start in 1982. *Life* magazine predicted that by 1970, family cars would be replaced with family helicopters!



Despite all dangers of prediction, *Omni Future Almanac* has a few predictions about our life beyond the 20th century:

1. Books will be too expensive to print. All of your school reference materials will come from a computer or a videodisc.
2. You'll still be dancing rock'n' roll music by 2050, but most songs will be generated by synthesizers and other computerized methods.
3. The clothes you wear will be made of a very thin fabric of great durability. You will have a belt with controls to make your clothes warmer or cooler depending on the weather.

Vocabulary:

Belt: cinto	beyond: além	by: por volta de
century: século	clothes: roupas	cooler: mais frio
danger: perigo	despite: apesar de	expert: especialista, perito
fabric: tecido	for instance: por exemplo	however: entretanto
last: durar	prediction: previsão	prove: mostrar-se
thin: fino	warmer: mais quente	store: reservar, guardar

QUESTÃO 01

Responda as perguntas de acordo com o texto (em português):

Em que se baseiam os livros e filmes de ficção científica?

Qual é a previsão sobre o futuro da música?

Qual é a previsão do *Omni Future Almanac* sobre as roupas do futuro?

QUESTÃO 02

Combine as colunas de acordo com o texto:

- 1- A magazine predicted that () families would have helicopters.
- 2- *Omni Future Almanac* predicts that () television would end.
- 3- A NASA executive predicted that () clothes will contain controlled temperature.
- 4- A radio specialist predicted that () the first permanent base on the moon would start in 1982.

QUESTÃO 03

Combine as colunas com os sinônimos:

- 1- For instance () Fine
- 2- Expert () Climate
- 3- Good () For example
- 4- Cooler () Specialist

5- Weather

() Colder

QUESTÃO 04

Complete as frases com as conjunções abaixo:

AND – BUT – THEN – WHEN – WHERE

- a) He is in the room _____ we study Mathematics.
- b) We study History in that room, _____ they don't.
- c) We study Physics here _____ Chemistry in the lab.
- d) We do the exercises here, _____ we go to another room.
- e) We go home _____ the classes finish.

14º Plano de aula

- Tema:

Compreensão de texto e ampliação do conhecimento.

- Objetivos:

Ampliar o vocabulário.

Identificar, extrair ou ordenar informações.

Relacionar elementos do texto.

Transcrever elementos que explicitam um determinado aspecto do texto.

Inferir a idéia global do texto.

- Metodologia:

O método a ser aplicado partirá da construção do conhecimento prévio através da leitura.

Pre-text activities, skimming, scanning and text comprehension.

- Exercício de aplicação:

Apresentação de um texto com exercícios de compreensão.

Discutir após a leitura sobre as leis trabalhistas.

- Avaliação:

Será feita durante a aula através da discussão do texto em sala.

- Recursos utilizados:

Texto: "Labor Day".

Folha de exercícios.

Texto e atividades:

Labor Day.

Labor Day is a national holiday in the United States. It is celebrated on the first Monday in September. It is a time for American workers to celebrate their efforts. It is also when most Americans mark the end of the summer. The holiday started in 1894. The Central Labor Union in New York City campaigned for "a day off for the working citizens". Working conditions were much harder back then and there were few holidays and times for rest. Many people worked 12 hours a day, seven days a week. The original Labor Day celebrations were street parades and festivals for workers and their families. This became the pattern for Labor Day celebrations. There were also speeches by important men and women.



Today, most Americans view Labor Day as a day of rest and an opportunity to look at street parades. Many families have picnics or barbecues in the daytime and attend fireworks displays in the evening. There are many community events, often involving sports. Families with children often use the holiday to go on a final trip before school starts again in September. Labor Day is an important date in the sporting calendar. It marks the beginning of the NFL and college football seasons. The tradition of speeches continues, although the speeches tend to be by politicians trying to get more votes in the run-up to elections.

Vocabulary:

labor: trabalho
day off: dia de folga
speeches: discursos
politicians: políticos

holiday: feriado
rest: descanso
fireworks: fogos de artifício

efforts: esforços
parades: desfiles
trip: viagem

campaigned: campanha
pattern: padrão
although: embora

QUESTÃO 01

Responda as perguntas abaixo de acordo com o texto (em português):

- 1- Como é conhecido esse feriado no Brasil?
- 2- Segundo o texto, quando é comemorado esse feriado e quando começou?
- 3- O que as pessoas fazem nessa data?
- 4- O que os políticos tentam nessa data?

QUESTÃO 02

Combine as frases abaixo de acordo com o texto:

- | | |
|-----------------------------------|--------------------------------|
| (1) It is celebrated on the first | () to celebrate their efforts |
| (2) a time for American workers | () end of the summer |
| (3) most Americans mark the | () and their families |

- | | |
|----------------------------------|-------------------------|
| (4) Working conditions were much | () Monday in September |
| (5) festivals for workers | () harder back then |
| (6) Americans view Labor Day | () of the NFL |
| (7) It marks the beginning | () as a day of rest |

15º Plano de aula

- Tema:

Compreensão de texto, curiosidade e ampliação do vocabulário.

- Objetivos:

Ampliar o vocabulário.

Identificar, extrair ou ordenar informações.

Relacionar elementos do texto.

Transcrever elementos que explicitam um determinado aspecto do texto.

Inferir a idéia global do texto.

- Metodologia:

O método a ser aplicado partirá da construção do conhecimento prévio através da leitura.

Pre-text activities, skimming, scanning and text comprehension.

- Exercício de aplicação:

Apresentação de um texto com exercícios de compreensão.

Discutir após a leitura o que os alunos acham da omissão de socorro e se eles atropelassem alguém, ajudariam ou fugiriam.

- Avaliação:

Será feita durante a aula através da discussão do texto em sala.

- Recursos utilizados:

Texto: “Band-Aid”.

Folha de exercícios.

Texto e atividades:

BAND-AID

Earle Dickson, a Johnson & Johnson employee, had a very clumsy wife. Her name was Josephine Dickson. Every time she cut or burned a finger, Earle had to apply the dressings and surgical tape that this company produced. He needed two hands to apply the dressing. The problem was that Earle wasn't always at home.



So, Earle decided to invent a dressing that stayed in place and could be easily applied. He took a strip of surgical tape and put a small piece of gauze in the middle. To keep the dressing clean, he covered it with a piece of cloth.

The next time Mrs. Dickson got hurt, she just removed the cloth and applied the dressing with only one hand.

Earle showed his invention to James Johnson, the president of the company. Johnson immediately saw the potential of the invention. In 1924 Johnson & Johnson launched a new product – Band-Aid, the most popular dressing around the world today.

Around the world: en todo o mundo
keep: manter
clumsy: desajeitado
sometimes: às vezes
easily: facilmente
surgical tape: esparadrapo
get hurt: muchucar-se

Vocabulary:
just: apenas
clean: limpo
show: mostrar
dressing: curativo
strip: faixa
gauze: gaze
wife: esposa

Burn: queimar
middle: meio
cut: cortar
stay: ficar, permanecer
employee: emprego
take: pegar

QUESTÃO 01

Write **T** for true and **F** for false according to the text.

- () Josephine Dickson was married to Johnson & Johnson.
- () Mr. Dickson worked for Johnson & Johnson.
- () Earle Dickson manufactured surgical tapes.
- () Two hands were necessary to apply a dressing.
- () Mr. Dickson was always at home.
- () Mrs. Dickson needed a dressing that was easy to apply.
- () Band-Aid was launched in the market in 1924.
- () Band-Aid is popular in few countries of the world.

QUESTÃO 02

Put the sentences in the correct order according to the text.

- () He covered the dressing with a piece of cloth.
- () He showed his invention to the president of the company.
- () He took a piece of surgical tape.
- () Mr. Dickson decided to invent a permanent dressing.
- () He put a piece of gauze in the middle of the tape.

QUESTÃO 03

Answer the questions according to the text.

Where did Earle Dickson work?

Why was it complicated to apply the dressing?

Why did Mr. Dickson cover the dressing?

What did Johnson & Johnson produce?

How did Mrs. Dickson apply the new dressing?

QUESTÃO 04

WORD POWER: Write **S** for synonyms or **O** for opposites.

() Clean – dirty

() Just – only

() Show – hide

() Stay – go

() Employee – boss

() Keep – maintain

() Produce – make

() In place – out of place

() Put – apply

() Complicated – simple

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*. Campinas: Pontes, 1993.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio: linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília: MEC/SEMTEC, 2000.
- BROWN, H. Douglas. *Teaching by principles: an interactive approach to language pedagogy*. 2. ed. New York: Longman, 2001.
- HARMER, Jeremy. *The practice of English language teaching*. 3. ed. London: Pearson Education, 2001.
- LARSEN-FREEMAN, Diane. *Techniques and principles in language teaching*. 2. ed. Oxford: Oxford University Press, 2000.
- LEFFA, Vilson J. *Metodologia do ensino de línguas*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.
- LOPES, Luiz Paulo da Moita. *Oficina de linguística aplicada*. São Paulo: Atlas, 1996.
- MARTINS, Elizabeth Prescher. *Graded English*. São Paulo: Moderna, 1993.
- MURPHY, Raymond. *English grammar in use*. 3. ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2004.
- NUNAN, David. *Language teaching methodology*. New York: Prentice Hall, 1991.
- PRESCHER, Elizabeth; PASQUALIN, Ernesto; AMOS, Eduardo. *New graded English*. São Paulo: Moderna, 1997.
- RICHARDS, Jack C.; RODGERS, Theodore S. *Approaches and methods in language teaching*. 2. ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.
- SCRIVENER, Jim. *Learning teaching*. Oxford: Macmillan, 2005.
- SEVERINO, Antônio Joaquim. *Metodologia do trabalho científico*. 21. ed. São Paulo: Atlas, 2000.
- SILVEIRA, Maria Inês Matoso. *Línguas estrangeiras: uma visão histórica das abordagens, métodos e técnicas de ensino*. Maceió: Edições Catavento, 1999.
- THORNBURY, Scott. *How to teach grammar*. Harlow: Pearson Education, 1999.
- UNITED NATIONS. *International Day of Non-Violence*. New York: United Nations, 2007. Disponível em: <https://www.un.org>. Acesso em: 13 maio 2026.
- WILLIAMS, Raymond. *Keywords: a vocabulary of culture and society*. New York: Oxford University Press, 1983.

PLANOS DE AULA DE COMPREENSÃO E INTERPRETAÇÃO DE TEXTOS**LESSON PLANS FOR TEXT COMPREHENSION AND INTERPRETATION****PLANES DE LECCIONES PARA LA COMPRESIÓN E INTERPRETACIÓN DE TEXTOS**

10.56238/sevened2026.018-015

Rosiane Pereira da Silva
Doutora e Mestre em Ciências
E-mail: rosiane@usa.com

RESUMO

O capítulo apresenta diversos planos de aula voltados para a compreensão e interpretação de textos no ensino de Língua Portuguesa, utilizando diferentes gêneros textuais, como contos, poemas, crônicas, fábulas, narrativas, textos informativos e propagandas. As atividades propostas têm como objetivo desenvolver a leitura crítica, a análise textual, a produção de sentidos e a reflexão dos alunos sobre temas sociais, culturais e emocionais presentes nos textos trabalhados. Os planos de aula valorizam estratégias pedagógicas que estimulam a participação ativa dos estudantes, como levantamento de hipóteses a partir dos títulos, leitura coletiva, debates, interpretação oral e escrita, análise de vocabulário, produção textual e discussões em grupo. Essas metodologias favorecem a construção do conhecimento de maneira dinâmica e significativa. Os textos selecionados abordam temáticas variadas, incluindo consumo, infância, imaginação, publicidade, desigualdade social, reciclagem, comportamento humano, sentimentos, identidade, preconceito, relações familiares e valores sociais. Dessa forma, o capítulo demonstra a importância da leitura como instrumento de formação crítica, cidadã e reflexiva. Além da interpretação textual, os planos incentivam o desenvolvimento da criatividade e da produção escrita, propondo atividades em que os alunos elaboram textos, refletem sobre experiências pessoais e expressam opiniões. As avaliações são realizadas continuamente por meio da participação, resolução de exercícios, debates e produções textuais. O capítulo evidencia que o planejamento pedagógico aliado ao uso de diferentes gêneros textuais contribui para tornar o ensino de Língua Portuguesa mais atrativo, participativo e eficiente, promovendo o desenvolvimento das competências de leitura, interpretação e argumentação dos estudantes.

Palavras-chave: Compreensão Textual. Interpretação de Texto. Língua Portuguesa. Planos de Aula. Leitura Crítica. Produção Textual. Gêneros Textuais. Estratégias de Ensino.

ABSTRACT

This chapter presents several lesson plans focused on the comprehension and interpretation of texts in Portuguese language teaching, using different textual genres such as short stories, poems, chronicles, fables, narratives, informative texts, and advertisements. The proposed activities aim to develop critical reading, textual analysis, meaning-making, and reflection among students on social, cultural, and emotional themes present in the texts studied. The lesson plans emphasize pedagogical strategies that encourage active student participation, such as hypothesis generation based on titles, collective reading, debates, oral and written interpretation, vocabulary analysis, text production, and group

discussions. These methodologies favor the construction of knowledge in a dynamic and meaningful way. The selected texts address varied themes, including consumption, childhood, imagination, advertising, social inequality, recycling, human behavior, feelings, identity, prejudice, family relationships, and social values. Thus, the chapter demonstrates the importance of reading as an instrument for critical, civic, and reflective education. Beyond textual interpretation, the lesson plans encourage the development of creativity and written production, proposing activities in which students write texts, reflect on personal experiences, and express opinions. Assessments are conducted continuously through participation, problem-solving exercises, debates, and written production. This chapter highlights that pedagogical planning combined with the use of different text genres contributes to making the teaching of Portuguese more attractive, participatory, and efficient, promoting the development of students' reading, interpretation, and argumentation skills.

Keywords: Textual Comprehension. Text Interpretation. Portuguese Language. Lesson Plans. Critical Reading. Text Production. Text Genres. Teaching Strategies.

RESUMEN

Este capítulo presenta varios planes de clase centrados en la comprensión e interpretación de textos en la enseñanza del portugués, utilizando diferentes géneros textuales como cuentos, poemas, crónicas, fábulas, narraciones, textos informativos y anuncios publicitarios. Las actividades propuestas buscan desarrollar la lectura crítica, el análisis textual, la construcción de significado y la reflexión en los estudiantes sobre los temas sociales, culturales y emocionales presentes en los textos estudiados. Los planes de clase enfatizan estrategias pedagógicas que fomentan la participación activa del estudiante, como la generación de hipótesis a partir de los títulos, la lectura colectiva, los debates, la interpretación oral y escrita, el análisis de vocabulario, la producción de textos y las discusiones grupales. Estas metodologías favorecen la construcción del conocimiento de manera dinámica y significativa. Los textos seleccionados abordan diversos temas, como el consumo, la infancia, la imaginación, la publicidad, la desigualdad social, el reciclaje, el comportamiento humano, los sentimientos, la identidad, los prejuicios, las relaciones familiares y los valores sociales. De esta manera, el capítulo demuestra la importancia de la lectura como instrumento para una educación crítica, cívica y reflexiva. Más allá de la interpretación textual, los planes de clase fomentan el desarrollo de la creatividad y la producción escrita, proponiendo actividades en las que los estudiantes escriben textos, reflexionan sobre experiencias personales y expresan opiniones. La evaluación se realiza de forma continua mediante la participación, ejercicios de resolución de problemas, debates y producción escrita. Este capítulo destaca que la planificación pedagógica, combinada con el uso de diferentes géneros textuales, contribuye a que la enseñanza del portugués sea más atractiva, participativa y eficaz, promoviendo el desarrollo de las habilidades de lectura, interpretación y argumentación de los estudiantes.

Palabras clave: Comprensión Textual. Interpretación Textual. Lengua Portuguesa. Planes de Clase. Lectura Crítica. Producción Textual. Géneros Textuales. Estrategias de Enseñanza.

1 INTRODUÇÃO

1º plano de aula

- **Assunto:**

Leitura, análise e interpretação do texto “Eca! Que nojo...”

- **Objetivos:**

Expor aos alunos o título do texto, levando-os a refletir sobre ele.

Introduzir o texto através da leitura.

Após a leitura os alunos serão capazes de construir perguntas e expor suas idéias.

Discussão em grupo sobre o tema do texto.

Capacitar os alunos para responderem perguntas sobre o assunto do texto.

- **Materiais:**

Quadro e pincel

Materiais impressos do texto e dos exercícios

- **Procedimentos:**

Exposição do título no quadro.

Levantamento de hipóteses a partir do título.

Distribuição do texto.

Leitura.

Levantamento de palavras desconhecidas.

Explicação geral do texto.

Entrega das folhas com exercícios de análise e interpretação do texto.

Explicação dos exercícios propostos.

Correção dos exercícios.

Texto e atividades:

Há muitos tipos de brincadeiras que agradam as crianças. Uma das mais novas envolve os Bonecos Malvados. Leia um pouco a respeito deles.

Correio Braziliense. Brasília, sábado, 12 de fevereiro de 2005

SUPER

Eca! Que nojo...

OS BONECOS MALVADOS, FEDORENTOS E QUE GOSTAM DE ARROTAR E SOLTAR PUM CONQUISTAM A GAROTADA

Da Redação

É só apertar que o bafo
desagradável sai pela boca. Os

Eles são feios, sujos e têm cara de malvado. Mas isso não é o pior, eles fedem para valer! Conhecidos como *Amigos Fedorentos*, esses são os brinquedos que têm deixado pais e professores de cabelo em pé, enquanto a garotada se diverte. Prontos para serem usados em qualquer traquinagem, os bonecos de cheiro conquistaram as crianças por exalarem odores nada agradáveis, como chulé e arroto. Há quem ache nojento, mas também há quem se esbalde aprontando muitas confusões.

Brócolis mofado, peixe estragado e ovo podre são alguns dos cheiros mais singelos da coleção *Amigos Fedorentos*. Ao todo são 24 bonecos, cada um com cheiro mais fedido que o outro. Eles têm cerca de oito centímetros e uma cabeça grande, onde fica armazenado o odor.

Veja quais são os bonecos.



Bento Rei do Vento



Edgar Estraga o Ar



Vítor Vômito



Jânio Mijão



Paulo Peidão

fedores mais procurados são os dos personagens mais nojentos, como Paulo Peidão, Saulo Suvacão e Vítor Vômito.

Preferidas das meninas

Geralmente mais asseadas e vaidosas, muitas meninas não gostaram nem um pouco dos bonecos fedorentos. “Menina gosta de andar cheirosa e prefere coisinhas mais fofas”, comenta Fernanda Guedes, 11 anos. Para elas, foram lançadas as bonecas *Cheirosinhas*, que em vez de horríveis fedores, exalam adoráveis perfumes. São várias bonecas e cheiros. Tem de chocolate, morango, laranja e outras frutas. Em breve, a fabricante dos Amigos Fedorentos pretende lançar as Amigas Perfumadas, versão feminina do brinquedo.

Dizem que os puns mais fedorentos são os silenciosos. É assim o seu ataque discreto mas fetidamente poderoso.	Valentão e mal encarado, Edgar é conhecido como o fedorento mestre. Um único pensamento seu pode poluir o ar.	Considerado o mais nojento de todos os fedorentos, Vítor é capaz de causar o pior dos enjôos nas pessoas.	Ele faz parte da galera do mal. Sujo e porcalhão, Mijão é do tipo que está sempre fedendo.	Ele já está preparado, com a mira apontada para alvos indefesos. Sua arma: puns muito fedorentos.
---	---	---	--	---

Análise e interpretação do texto: “Eca! Que nojo...”

Responda as questões abaixo:

01 Como você viu, opiniões sobre esses bonecos são divergentes. Para você, esses bonecos provocam nojo? Por quê?

02 Segundo o texto, os bonecos têm deixado adultos de *cabelo em pé*. O que significa essa expressão?

03 O texto diz que esses bonecos não estão agradando muito as meninas. Que justificativas são apresentadas para esse fato?

04 O texto traz nomes dos odores dos bonecos e das bonecas. Escreva os substantivos dos desagradáveis e os dos bons odores.

05 No texto há algumas palavras em que você não lê com muita frequência. Localize-as e escreva o que cada uma significa.

- a) traquinagem
- b) exalarem
- c) se esbalde
- d) singelos
- e) armazenado

2º plano de aula

- **Assunto:**

Leitura, análise e interpretação do texto “A curiosidade premiada”

- **Objetivos:**

Expor aos alunos o título do texto, levando-os a refletir sobre ele.

Introduzir o texto através da leitura.

Após a leitura os alunos serão capazes de construir perguntas e expor suas idéias.

Discussão em grupo sobre o tema do texto.

Capacitar os alunos para responderem perguntas sobre o assunto do texto.

• **Materiais:**

Quadro e pincel

Materiais impressos do texto e dos exercícios

Procedimentos:

Exposição do título no quadro.

Levantamento de hipóteses a partir do título.

Distribuição do texto.

Leitura.

Levantamento de palavras desconhecidas.

Explicação geral do texto.

Entrega das folhas com exercícios de análise e interpretação do texto.

Explicação dos exercícios propostos.

Correção dos exercícios.

Texto e atividades:

A curiosidade é uma característica comum nas pessoas, sobretudo nas crianças. Mas há casos em que ela é muito acentuada. É o que você vai conhecer neste texto.

A curiosidade premiada

Um dia Glorinha já tinha feito umas duzentas perguntas. A mãe dela estava exausta.

— Já sei. Vou pedir a opinião a Dona Domingas!

Foi e contou tudo.

— Muito simples. Sua filha sofre de curiosidade acumulada.

5 A mãe levou um susto:

— Isso é grave?

— Depende. Pode ficar bem grave. Se ninguém responder às perguntas dela.

— É mesmo, Dona Domingas?

— É. A criança vai ficando entupida de perguntas sem respostas. E pode até explodir.

- 10 — Que horror! Coitadinha da minha filha!
 — Há um remédio para isso.
 — Qual?
 — Começar a responder às perguntas dela.
 A mãe foi para casa e contou tudo ao pai.
- 15 Começaram a responder, sempre a verdade.
 Glorinha passou dias fazendo perguntas, sem parar:
 — Onde o sol estava, quando era de noite?
 — De onde foi que eu vim?
 — O que é arco-íris?
- 20 — O que faz o vento ventar?
 Dona Domingas explicou:
 — É assim mesmo. Primeiro ela tem que gastar a curiosidade acumulada. Depois vai perguntar com mais calma.
 E foi verdade. Glorinha começou a fazer menos perguntas por dia. Mas as perguntas foram
- 25 ficando mais difíceis.
 — Por que a rosa primeiro é botão, depois é flor, depois é murcha?
 Os pais correram para Dona Domingas:
 — Não sabemos responder!
 — Então comecem a perguntar junto com ela.
- 30 — Mas, Dona Domingas! Nós somos grandes!
 — E daí? Eu também sou grande e pergunto até hoje.
 Tudo se modificou naquela família. Glorinha perguntava:
 — Onde acabam as estrelas?
 O pai respondia:
- 35 — Também não sei. Vamos perguntar a um astrônomo?
- Iam todos ao Observatório. Até o irmão menor de Glorinha ia também. O astrônomo contava tudo, muito contente.
 As pessoas que fazem as coisas têm muito o que contar. O jardineiro do Jardim Botânico respondeu a muitas perguntas da família. O tratador de bichos, no Jardim Zoológico, também
- 40 respondeu.
- Em casa mesmo, Glorinha fez mil descobertas. Fora de casa Glorinha descobriu mil outras coisas.
 O pai de Glorinha disse para a mãe:
 — Eu não sabia que vivia num mundo tão interessante!
- 45 — Eu também não. Como foi bom ter uma filha curiosa! Acho que ela merecia um prêmio.
- Foram perguntar a Dona Domingas que prêmio deviam dar.
 — Ela já recebeu o prêmio. Há muito tempo! Eh! Eh!
 Os pais estavam intrigados. Assim que chegaram, contaram tudo à filha.
 — É. Já recebi o prêmio. O prêmio é viver num mundo interessante!
- 50 — Só?
 — Vocês acham pouco?



Fernanda Lopes de Almeida, A CURIOSIDADE PREMIADA, 8ª Edição, Editora Ática, São Paulo, 1982.

Análise e interpretação do texto: “A Curiosidade Premiada”

Responda as questões abaixo:

- 01 Dona Domingas deu o diagnóstico do problema de Glorinha, ou seja, informe a causa do problema.
- a) Segundo a senhora, qual era a causa?
- b) Explique o que significa essa causa.
- 02 Depois que Glorinha passou a fazer menos perguntas, surgiu um novo problema. Qual foi?
- 03 Ao procurar ajudar a filha a resolver sua curiosidade, o pai fez uma descoberta. Qual foi?
- 04 Marque o(s) item(ns) correto(s).

Os fatos vividos pela família, estimulados pela curiosidade da menina:

- a () foram positivos para todos.
- b () provocaram problemas aos pais, que viviam lamentando os acontecimentos.
- c () provocaram grande constrangimento nos pais.

05 É natural que as pessoas não saibam responder a todas as perguntas que podem ser feitas a elas.

A respeito disso, que conselho Dona Domingas deu aos pais de Glorinha?

3º plano de aula

- **Assunto:**

Leitura, interpretação e produção de texto.

- **Objetivos:**

Após a leitura e interpretação do texto espera-se que os alunos criem o seu próprio texto.

- **Materiais:**

Quadro e pincel

Folha com o texto e o exercício

- **Procedimentos:**

Colocar no quadro o título do texto.

Incentivar os alunos a criarem o seu próprio texto.

Trocaram os textos uns com os outros.

Exporem as suas idéias e análises quanto aos textos produzidos.

No poema abaixo, a escritora Roseana Murray descreve um extraterrestre de uma maneira bem curiosa.

EXTRATERRESTRE

Assim imagino meu extraterrestre:

cantarolando sonatas azuis

trazendo notícias de galáxias perdidas

e de um mundo onde a paz

é a língua falada por todos.

Assim imagino meu extraterrestre:

sabendo de cor um milhão de poemas

e o segredo dos lagos profundos.

Como será que ele me imagina?



Escreva como você imagina um extraterrestre. Faça com capricho. Um colega lerá seu texto para a classe.

4º plano de aula

- **Assunto:**

Leitura, análise e interpretação do texto “O livro das palavras”

- **Objetivos:**

Expor aos alunos o título do texto, levando-os a refletir sobre ele.

Introduzir o texto através da leitura.

Levar aos alunos a construírem perguntas e expor suas idéias.

Capacitar os alunos a fazerem análise e interpretação do texto.

Ao final da aula os alunos serão capazes de interpretar o texto.

- **Materiais:**

Quadro e pincel

Folhas xerocadas do texto e dos exercícios

- **Procedimentos:**

Exposição do título do texto.

Sugestões de idéias obtidas através do título.

Distribuição do texto e leitura.

Levantamento de palavras desconhecidas.

Explicação geral do texto.

Debate sobre o tema.

Entrega das folhas com exercícios de análise e interpretação do texto.

Explicação e correção dos exercícios.

Texto e atividades:

O dicionário desta história se achava o mais importante de todos os livros, porque se considerava o “livro das palavras”. Será que ele tinha razão?

O livro das palavras

Ricardo Azevedo

— Sei tudo o que vocês sabem e muito mais! — Dizia o dicionário de capa dura passeando pelas estantes da casa cheia de livros e exibindo suas mil e tantas páginas.

A biblioteca, feito trepadeira, saíra faz tempo do seu lugar de origem, invadindo corredores, salas, quartos e até cozinha e varanda.

Das paredes brotavam novelas históricas de capa e espada, aventuras policiais, livros de ficção científica e romances água com açúcar. Textos profundos sobre a existência humana e livros encabulados de poesia. Crônicas. Publicações elegantes de arte, repletas de gravuras coloridas. Volumes grossos de Filosofia. História. Geografia. Livros em latim com a capa caindo aos pedaços. Verdes volumes de Botânica. Relatos de viajantes que percorreram o mundo antes do descobrimento da América. Mapas Gibis encadernados. Livros raros, livros pintados à mão, livros...

O dicionário desdenhava:

— Tanto faz se a biblioteca inteira pegar fogo. Eu escapando, tudo bem...

Livros sempre viveram ocupados com os próprios assuntos. Ninguém ligava muito para o dicionário.

Numa estante, por exemplo, dois volumes de História Universal, um recente e outro escrito no século passado, comparavam o que um autor dizia sobre tal guerra e o que outro, um século depois, achava da mesma guerra.

Dois romances com o mesmo título, do mesmo autor, mas traduzido por pessoas diferentes, davam boas risadas relendo as próprias páginas.

Uns, num canto escuro, discutiam Lógica e Misticismo. Outros comparavam os hábitos dos cachorros selvagens com os dos cães domésticos. Falava-se ainda sobre os paradoxos de Zenão. Sobre regras de futebol. Política. Cálculo infinitesimal. Receitas de fazer pão.

O dicionário insistia:

— Nem sei como tanta gente perdeu tanto tempo escrevendo tanto livro. Um dicionário que se preza contém tudo o que se possa imaginar. Eu disse tudo. Todas as palavras. Não há nada num romance, num poema, num livro de Ciências que não esteja aqui. Não há...

— Ah!

— Há?

— Ah...

Análise e interpretação do texto: “O livro das palavras”

Responda as questões abaixo:

01 Como você explica o título do texto?

- 02 O narrador dá a palavra ao próprio dicionário, que se sente muito á vontade para falar de si mesmo. Retire do texto um trecho que ilustra a vaidade e a auto-suficiência do dicionário.
- 03 Na história os livros se comportam como se fossem pessoas, ou seja, são *personificadas*. Retire do texto exemplos dessa afirmação.
- 04 O que teria provocado as risadas dos dois romances que tinham o mesmo título?
- 05 Você sabe o que é encabulado? Por que o texto diz que os livros de poesia são encabulados?

5º plano de aula

- **Assunto:**

Leitura, análise e interpretação do texto “Justino, o retirante”

- **Objetivos:**

Expor aos alunos o título do texto, levando-os a refletir sobre ele.

Introduzir o texto através da leitura.

Após a leitura os alunos serão capazes de construir perguntas e expor suas idéias.

Discussão em grupo sobre o tema do texto.

Capacitar os alunos para responderem perguntas sobre o assunto do texto.

- **Materiais:**

Quadro e pincel

Folhas xerocadas do texto e dos exercícios

- **Procedimentos:**

Exposição do título no quadro.

Levantamento de hipóteses a partir do título.

Distribuição do texto.

Leitura.

Levantamento de palavras desconhecidas.

Explicação geral do texto.

Entrega das folhas com exercícios de análise e interpretação do texto.

Explicação dos exercícios propostos.

Correção dos exercícios.

Texto e atividades:

Sem pai, sem mãe, Justino não tem escolha. Vai junto com a pequena leva de retirantes, todos se arrastando pela estrada vermelha, olhos queimados e barrigas vazias.

Justino, o retirante

A noite fora péssima.

As crianças haviam chorado, a fome a torturá-las mais que o cansaço. Mal a madrugada se anunciou, cuidaram da partida. Cada um tirou do embornal um pouco do que levava e comeu, distribuindo aos seus: rapadura, farinha e um gole de água. Pouco falavam.

5 — Se a gente encontrasse um gole d’água por aqui...

— Mas não encontra não. — Comenta outra mulher.

— A minha se acabou também, quatro crianças a beberam...

O sol já nascera ardente, raivoso.

10 — É melhor a gente pôr-se a caminho — ordena um dos homens, Nhô Tonico, que parece conhecer o caminho e ser o guia. — Ainda temos chão a comer e do ruim, para a gente encontrar a estrada da cidade. Por lá talvez alguma cacimba tenha ficado esquecida e a gente ache água, que esta “piolhada” daqui a pouco começa a pedir o “que de beber”.

— Então vamos.

15 Todos se levantam e recomeçam a marcha. Algumas crianças choram e se negam a andar. As menores são carregadas, as outras se agarram às saias das mães, às calças dos pais.

Justino, que comera o último pedaço de rapadura e o último bocado de farinha, enrola a esteira, prende-a na cordinha e, juntando a trouxa, caminha entre os outros.

— Menino...

20 Justino já notara o velho cego que, às tontas, apoiado no bordão, caminha entre um e outro.

— Menino, tu não tens mãe e nem pai?

— Não senhor, não tenho.

— An... e vais de retirante, pra onde?

25 O cego caminha, meio aos tropeções, pela estrada. Tem nas costas uma violinha presa por um cordel no pescoço, na mão um porrete, no qual se apóia e, na outra, uma trouxinha.

Repete a pergunta:

— Vais de retirante, pra onde?

— Onde Deus mandar, não sei, não senhor.

30 — Por que não ficaste na fazenda do coronel, com teu padrinho?

— Não podia, não senhor, depois que mãe morreu, não dava gosto ficar no sítio, vendo as terras que pai plantou pisadas pelo gado.

Calou. Não fosse soluçar ali, na frente de estranhos. A voz se negava a sair.



35 — É, é muito sofrimento mesmo — comenta o cego — pra um menino só.

Caminham. A caatinga que atravessam é cheia de espinheiros, que lhes rasgam a roupa e as carnes. Nem mesmo a criançada reclama, todos vão calados, sem ânimo para uma disputa, para uma corrida. A fome e o cansaço comeram suas últimas energias.

O caminho se alonga por não haver variações de paisagens. Têm a impressão de que caminham sempre pelo mesmo trecho.

— Pois, como vês, também sou retirante — diz o cego, retomando a conversa. — Retirante cego cantador de viola. Ela é meu ganha-pão, meu de comer. Assim como pai e mãe para mim.

— Mecê é só?

— Sim, tinha companheiro, mas ele por desânimo ficou nas terras do Coronel Zico.

— Como mecê se arranja?

50 — Como tu vês, tropeçando nos caminhos, o espinheiro rasgando meu corpo, ora dependendo das graças de um, ora de outro.

Caminham outro trecho sem variações.

Calor. Fome. Sede. Cansaço.



Odette de Barros Mott. *Justino, o retirante*. São Paulo, Brasiliense, 1970.

Análise e interpretação do texto: “Justino, o retirante”

Responda as questões abaixo:

01 O texto trata do sofrimento dos retirantes. Retire uma frase que indica o momento em que se passa a ação. Informe a linha.

02 Qual era a esperança do guia, Nhô Tonico?

03 Por que Justino estava entre os retirantes?

04 O que significa a palavra ‘mecê’ no texto? Porque eles a pronunciam dessa maneira?

6º plano de aula

- **Assunto:**

Leitura, análise e interpretação do texto.

- **Objetivos:**

Leitura e discussão do texto proposto.

Capacitar os alunos para responderem perguntas sobre o texto.

Ao final da aula os alunos serão capazes de produzirem seus próprios textos.

- **Materiais:**

Quadro e pincel

Folhas xerocadas do texto e dos exercícios

- **Procedimentos:**

Iniciar a aula expondo o tema proposto “Casa”.

Fazer algumas perguntas inerentes ao texto, estimulando o aluno a pensar criticamente sobre o assunto.

Explicação dos exercícios e da produção de texto.

Correção dos exercícios.

Texto e atividades:

Vocês já imaginaram uma casa sem teto e sem chão? Vinícius de Moraes imaginou! Vamos juntos cantar esse poema.

A CASA

Vinícius de Moraes



Era uma casa
Muito engraçada
Não tinha teto
Não tinha nada
Ninguém podia
entrar nela, não
Porque na casa
não tinha chão
Ninguém podia
dormir na rede
Porque na casa
não tinha parede
Ninguém podia fazer pipi
Porque penico
não tinha ali
Mas era feita

com muito esmero

Na rua dos Bobos

Número zero

Análise e interpretação do texto: “A casa ”

Responda as questões abaixo:

01 O que vocês acham que Vinícius de Moraes pensou ao escrever esse poema?

02 Hoje no Brasil, todos têm uma casa confortável para morar?

03 Como é a “casa” das crianças que moram na rua? Seria essa “a casa” de Vinícius de Moraes?

04 Observem como Vinícius de Moraes brinca com a descrição em sua poesia: uma casa que não tinha teto, nem chão, nem parede, nem penico! Agora, vamos dar uma de poeta e descrever uma cidade que não tenha nada do que é necessário para ser uma cidade?!!!

7º plano de aula

- **Assunto:**

Leitura, análise e interpretação do texto “A torto e a direito”

- **Objetivos:**

Expor aos alunos o título do texto, levando-os a refletir sobre ele.

Introduzir o texto através da leitura.

Após a leitura os alunos serão capazes de construir perguntas e expor suas idéias.

Discussão em grupo sobre o tema do texto.

Capacitar os alunos para responderem perguntas sobre o assunto do texto.

- **Materiais:**

Quadro e pincel

Folhas xerocadas do texto e dos exercícios

- **Procedimentos:**

Exposição do título no quadro.

Levantamento de hipóteses a partir do título.

Distribuição e leitura do texto.

Levantamento de palavras desconhecidas.

Explicação geral do texto.

Entrega das folhas com exercícios de análise e interpretação do texto.

Explicação dos exercícios propostos.

Correção dos exercícios.

Texto e atividades:

A TORTO E A DIREITO

Cristina Porto

Primeiro dia de aula em escola nova! Só esse já era um motivo mais que suficiente para provocar dentro de mim uma ansiedade danada! Aquele friozinho na barriga, aquela bola que subia e descia, do estômago para a garganta, da garganta para o estômago, mãos frias, suando, tremendo um pouquinho, até...

- 5 Não bastasse tudo isso, o comentário geral da classe, que eu ainda não conhecia, sobre a nova professora de Português, que ninguém conhecia: tinha vindo de outra cidade, com fama de brava, rigorosa, exigente, eram regras daqui, análises dali, perfeição na pontuação, clareza e precisão na redação, enfim, uma porção de exigências com rima em ão.

- 10 Talvez por querer entrar na rima, além de todos os outros sintomas, comecei a sentir palpitação, aperto no coração... Achei mesmo que fosse despencar desmaiada no buraco da escuridão! Mas não deu tempo. A professora nova irrompeu na sala de aula, nos cumprimentou cordialmente, sem sorrir, virou-se imediatamente para o quadro-negro e começou a escrever...
COM A MÃO ESQUERDA!

- 15 De imediato percebi que esse fato havia despertado em todos uma sensação no mínimo estranha. Acho até que ninguém se deu conta de que ela era alta, elegante, cabelos avermelhados... Ainda não tinha dado tempo de observá-la melhor de frente, pois pouquíssimo tempo havia ficado nessa posição.

Depois de alguns minutos, a atenção foi-se desviando da sua figura — ou da sua mão, não sei — para o texto que estava sendo escrito no quadro.

- 20 Reto, direto e, por isso, correto.
Destro, ágil, hábil e sagaz.
Direito, portanto, é sempre o capaz.

- 25 Por sair fora da linha traçada,
sem conforto é o caminho do torto.
Sinistra e funesta é a rota ameaçada.

Será que o canhoto nunca vai ser um bom timoneiro?

- 30 Meu Deus! Eu nunca tinha visto o “problema” por esse lado! Silêncio massacrante, constrangedor! Seus olhos eram castanhos, quase esverdeados! Não sei quantos pares de olhos arregalados iam do texto para ela, dela para o texto... Um pouquinho sardenta, é verdade, mas nem por isso menos charmosa. O que será que a professora pretendia com aquilo? Ler, interpretar, analisar, corrigir? Será que havia alguma coisa errada? Sua roupa era de linho. Um vestido cor de beterraba, lindo! O som de sua voz foi ouvido em seguida:

— Esse texto é apenas um pretexto... Uma forma de começar nossa primeira conversa, assim, a torto e a direito...

- 35 Ufa! Finalmente ela sorriu! E o sorriso quebrou o gelo. Os corpos começaram a se movimentar nas carteiras, murmúrios de alívio já se faziam ouvir.

A conversa, a princípio tímida, foi-se tornando animada, acalorada. De longe, absorta, eu conseguia ouvir algumas palavras. Ora eram vozes masculinas, ora femininas... “Torto, tortuoso, tortura... sinuoso, sinuosidade...”

- 40 Mas mais fortes e marcantes que os sons foram as imagens que se formaram na minha cabeça. Nítidas, claras: os tapinhas “carinhosos” que cheguei a levar quando comecei a demonstrar que minha mão esquerda era a mais forte, o desconforto dos cotovelos se encontrando, quando eu tinha na mesa um vizinho destro (coisa que normalmente acontecia, a não ser em casa, onde o meu lugar era o da ponta), a frustração de não ter conseguido um
- 45 professor de violão que se entendesse com uma canhotoeira... E para aprender a fazer tricô, então? Nem sei quantos novelos foram gastos nessa novela...
- É, na verdade, não foram só imagens. Foram imagens e sensações. Só que o mais incrível de tudo é que essas cenas, já tão vistas e vividas, desta vez não me causaram a angústia de antes! Ela, a angústia, tinha sido substituída por uma mistura meio indefinida de alívio,
- 50 relaxamento, coragem, aceitação...
- De repente, uma pergunta me fez voltar à realidade-sala de aula:
— Quantos companheiros canhoteiros eu vou ter nesta turma?
- E foi então que, pela primeira vez na vida, com todo o orgulho do mundo, eu levantei, levantei não, estiquei o mais que pude, para cima e para o alto, a minha mão esquerda!

VOCABULÁRIO:

destro: direito, aquele que utiliza o lado direito do corpo; hábil

sagaz: esperto, astuto

sinistro: esquerdo; de mau agouro; ameaçador

funesto: que prenuncia desgraça; nocivo

timoneiro: aquele que governa o timão da embarcação; aquele que regula ou governa qualquer coisa

Análise e interpretação do texto: “A torto e a direito”

Responda as questões abaixo:

- 01 A leitura do texto permite que o leitor conheça algumas das dificuldades de uma pessoa que escreve com a mão esquerda. Retire três dessas dificuldades.
- 02 No final do texto, a narradora revela ter sentido *orgulho*. De que ela se orgulhou?
- 03 Diante do estranhamento que a professora provocou logo no início, parece que algumas características dela passaram despercebidas. Escreva essas características.
- 04 Logo que a professora entrou na sala, o ambiente estava um pouco tenso. Um fato serviu para descontraí-la. Qual foi?

8º plano de aula

- **Assunto:**

Leitura e interpretação do texto “A lenda de Osíris”

- **Objetivos:**

Após a leitura o aluno será capaz de entender o necessário sobre a lenda.

- **Materiais:**

Quadro e pincel

Mateial do texto e dos exercícios

- **Procedimentos:**

Ativação do conhecimento prévio.

Questionar os alunos sobre o que eles conhecem da lenda.

Distribuição do texto.

Leitura.

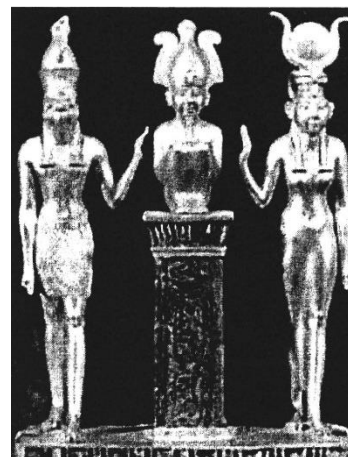
Fazer interpretação oral.

Explicação dos exercícios propostos.

Fazer correção dos exercícios.

Texto e atividades:

Leia atentamente o texto. A partir dele, faça o que se propõe.



A Lenda de Osíris

Hórus, Osíris e Ísis

Osíris veio ao Egito acompanhado de sua irmã-esposa, a deusa Ísis. Ele ensinou aos homens a agricultura, a metalurgia... Diz a lenda que Osíris era um grande rei que, ao lado de sua esposa, trazia fartura e alegria para sua gente. Mas seu irmão Set (o deus do mau, o vento seco do deserto) ficou com inveja. Um dia, Set convidou Osíris para uma festa e, enganando-o durante a festa, fechou-o dentro de uma caixa que lançou ao rio com a ajuda de seus cúmplices. Ísis, desesperada, o achou em Biblos, onde uma grande árvore retivera o prisioneiro o salvando. Então Set, numa noite em que Osíris caçava sob a claridade da lua, matou-o covardemente e cortou-o em quatorze pedaços, os quais espalhou pelo Egito. Pacientemente, Ísis saiu em busca de suas partes e as recolheu. Com a ajuda do seu filho Hórus, juntou-os e compôs o corpo do seu marido, e valendo-se de seus poderosos mágicos, ressuscitou-o, levando seu marido a uma nova existência. Para vingar o pai, Hórus, seu filho, enfrentou e venceu seu maldoso tio, passando a ocupar o trono do Egito. Do Deus Hórus descenderam todos os faraós. A lenda de Osíris explica a origem dos faraós, de modo a reforçar a idéia de que eles eram deuses.

(Texto extraído de: <http://www.omnix.hpg.ig.com.br/religião.htm>, com adaptações.)

Análise e interpretação do texto: “A lenda de Osíris”

Responda as questões abaixo:

01 Há um fato no texto que é um exemplo de comportamento movido pela vingança. Qual é o fato?

02 O texto faz parte da mitologia egípcia. Nas histórias mitológicas, como é próprio desse gênero textual, há passagens que se distanciam da realidade, do mundo objetivo. Apresente um trecho desse texto que confirme esse fato.

03 O texto conta a história de dois irmãos que fazem parte da linhagem dos deuses da mitologia egípcia. Apresente passagens do texto que demonstrem as diferenças de caráter dos dois irmãos.

9º plano de aula

- **Assunto:**

Leitura, análise e interpretação do texto “Se és capaz”

- **Objetivos:**

Expor aos alunos o título do texto, levando-os a refletir sobre ele.

Introduzir o texto através da leitura.

Após a leitura os alunos serão capazes de construir perguntas e expor suas idéias.

Discussão em grupo sobre o tema do texto.

Capacitar os alunos para responderem perguntas sobre o assunto do texto.

- **Materiais:**

Quadro e pincel

Materiais impressos do texto e dos exercícios

- **Procedimentos:**

Exposição do título no quadro.

Levantamento de hipóteses a partir do título.

Distribuição e leitura do texto.

Levantamento de palavras desconhecidas.

Explicação geral do texto.

Entrega das folhas com exercícios de análise e interpretação do texto.

Explicação dos exercícios propostos.

Correção dos exercícios.

Texto e atividades:

“Se és capaz de manter a tua calma, quando todo o mundo em redor já a perdeu e te culpa, de crer em ti, quando estão todos duvidando e para estes, no entanto, achar uma desculpa;

Se és capaz de esperar sem te desesperares...”

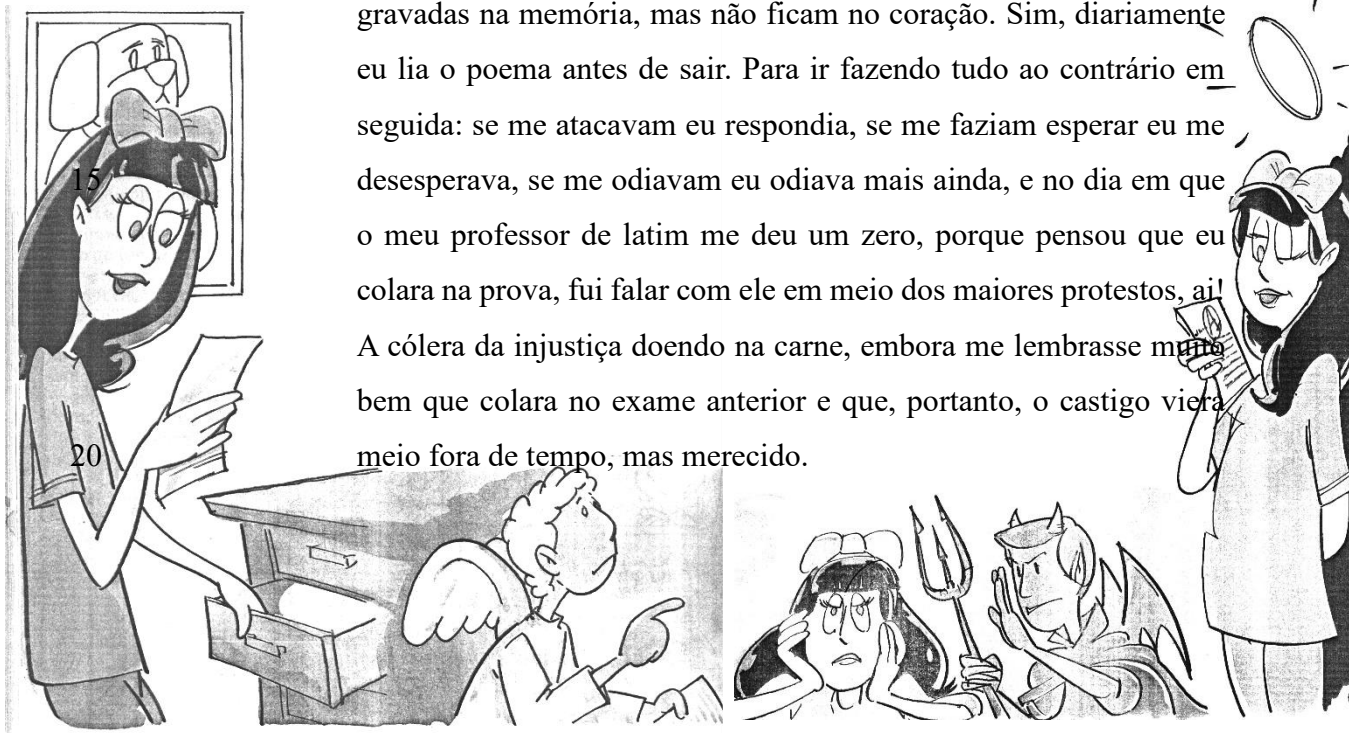
SE ÉS CAPAZ

A longa lista de desafios — Se és capaz, se és capaz, se és capaz — intimidava-me e, ao mesmo tempo, exercia sobre mim o maior dos fascínios. E muitas vezes ficava a sonhar com feitos assim tão extraordinários: o próximo me julgaria com crueldade e eu teria para ele o melhor dos pensamentos. Se me batessem num lado da face, imediatamente ofereceria o outro... E quando estourassem aquelas greves políticas que eu tanto amava — a escola fervia em pleno

clima revolucionário sob o tacão da ditadura — eu teria que ficar à margem, porque estava escrito que, quando todos em redor perdessem a cabeça, eu devia conservar serenamente a minha.

10

Estava escrito. E foi daí por diante que eu comecei a perceber então que de nada vale decorar máximas que ficam gravadas na memória, mas não ficam no coração. Sim, diariamente eu lia o poema antes de sair. Para ir fazendo tudo ao contrário em seguida: se me atacavam eu respondia, se me faziam esperar eu me desesperava, se me odiavam eu odiava mais ainda, e no dia em que o meu professor de latim me deu um zero, porque pensou que eu colara na prova, fui falar com ele em meio dos maiores protestos, ai! A cólera da injustiça doendo na carne, embora me lembrasse muito bem que colara no exame anterior e que, portanto, o castigo viera meio fora de tempo, mas merecido.



Isso vai valer para quando eu for mais velha, pensei, tirando o poema da parede. E até hoje ainda o conservo no fundo da minha gaveta, um belo trabalho literário e tipográfico, sem dúvida alguma. Mas quando topo com ele, não posso deixar de sorrir. Mas então, senhor Kipling? ... De que material somos feitos? Hem? Devemos é confessar humildemente nossa frágil condição humana; não, não somos deuses, nem semideuses, nem santos. A gente faz o que pode. E embora nossa alma — que tem o toque de Deus — continue intacta, apesar de tudo, intacta, no comportamento falhamos como pobres bichos frágeis que somos, tão vulneráveis, tão sem defesa. Se somos capazes de tantas maravilhas? Não, não somos. Às vezes, temos gestos e pensamentos de anjo. Mas eu disse às vezes.

Lygia Fagundes Telles. “*Se és capaz.*” Apud Wagner Ribeiro. Antologia luso-brasileira. São Paulo, FTD, 1964.

Análise e interpretação do texto: “Se és capaz”

Responda as questões abaixo:

01 Nos versos que abrem o texto, o poeta pergunta se o ser humano é capaz de fazer três coisas. Quais são elas?

02 Por que ela chegou à conclusão de que não adiantava nada decorar as máximas?

03 Assinale a alternativa verdadeira, segundo a opinião da narradora do texto:

- 1 () Nossa alma tem um toque de divino e, por isso, somos capazes de ser perfeitos.
- 2 () Nós, homens, somos capazes, às vezes, de assumir um comportamento heróico e nobre.
- 3 () Como somos frágeis, nosso comportamento é sempre falho.
- 4 () Há homens que são santos, semideuses, e outros que são pobres bichos frágeis.

04 O que pensa a narradora sobre nossa condição humana?

10º plano de aula

- **Assunto:**

Leitura e interpretação.

- **Objetivos:**

Após a leitura e interpretação do texto espera-se que os alunos reflitam sobre o tema (propaganda) e saibam analisar se a propaganda é clara e objetiva sem enganar o consumidor.

- **Materiais:**

Quadro e pincel

Materiais impressos do texto e dos exercícios

- **Procedimentos:**

Ativar o conhecimento prévio dos alunos: mostrar aos alunos gravuras de propagandas e perguntar qual seria o propósito? Qual seria o tema da aula?

Colocar no quadro o título do texto e fazer perguntas aos alunos: A propaganda é feita para quê, para quem?

Entregar o texto e os exercícios propostos.

Fazer a correção dos exercícios.

Texto e atividades:

O Segredo da propaganda é a propaganda do segredo

Depois de tantos anos vendo televisão diariamente, chego a uma conclusão definitiva: é muito mais divertido e mais prático ver os anúncios.

Enquanto as outras pessoas ficam aflitas tentando decorar os horários das novelas, das paradas de sucesso e dos chamados programas humorísticos,

- 5 eu não tenho problema: ligo a televisão em qualquer canal e vejo os anúncios sem preocupação de horário. Vocês talvez achem que é loucura ver os mesmos anúncios diversas vezes, mas posso garantir que os anúncios

variam muito mais que as piadas e as músicas que são servidas todos os dias. Pelo menos os anúncios são bem bolados, alguns até inteligentes. A
10 técnica é chatear tanto até ficarem em nosso subconsciente — se é que alguém consegue ter subconsciente assistindo à televisão.

Os refrigerantes, por exemplo: quase todos fazem as garrafas dançar na nossa frente e tocam uma musiquinha que chega a dar sede. Aí a gente não resiste: vai à geladeira e bebe um copo de água.

15 Mas bom mesmo é anúncio de sabonete: aparece cada moça bonita que vou te contar. E com uma grande vantagem, as moças não falam, só aparecem, ligam o chuveiro e ficam nuinhas dentro da espuma. Por mais que a gente saiba que aquilo é anúncio de sabonete, fica sempre aquela dúvida se um dia eles não vão resolver dar o nome daquele chuveiro ou,
20 quem sabe, o telefone da moça.

Geniais mesmo são as geladeiras que duram toda a vida. Mas muito mais geniais são os textos garantindo que cabe tudinho dentro delas, mas acho que não têm tanta certeza, pois fazem questão de botar uma moça bem bonita pra mostrar a geladeira — e a gente tem é vontade de comprar a
25 moça, mesmo sem o "certificado de garantia".

E as televisões, baratíssimas, cada vez mais vendidas, dentro dos novos planos de venda. Ao invés de bolarem uma televisão mais perfeita, ficam é bolando planos de venda. No dia em que inventarem uma televisão que focalize a cara de um sujeito com menos de três orelhas, não precisam nem fazer anúncio: é só exibir, que esgota no mesmo dia.

30 Existe anúncio de todo tipo: tecidos que não amarrotam, tecidos que dão prêmios, tecidos que dão desconto, tecidos coloridos que são apresentados em preto-e-branco, tecidos brancos que ficam cada vez mais brancos à medida que vai surgindo um novo sabão em pó. Mas é o que eles pensam: o branco deles, lá em casa, todo mundo tá vendo que é cinza.

35 O mais engraçado são os anúncios de inseticidas que matam todos os insetos, menos as moscas do estúdio.

Anuncia-se também muita banha, muito pneu, muito perfume, muito sapato, muito automóvel, muita calça, muita bebida e muita pílula pra dor de cabeça. Parece até que um anúncio depende do outro — é como se fosse uma
40 novela, com a vantagem de a gente sempre saber qual o final de cada anúncio. E não pensem que sou o único a achar os anúncios mais interessantes que os programas: os donos das emissoras também acham — senão não ocupavam a



maior parte do tempo com anúncios. Nos intervalos é que colocam alguns programinhas — por absoluta falta de mais anúncios.

- 45 Reparem só: os programas de humor mostram o lado negativo das pessoas, os personagens são quase todos fossilizados, gogos, surdos, cegos, velhos borocoxôs ou sem sexo definido. As novelas exploram seres anormais dentro de um mundo de misérias e lágrimas. Já os anúncios apresentam um mundo de otimismo, onde tudo é bom e saudável, não quebra, dura toda a vida
- 50 e qualquer um pode adquirir quase de graça, pagando como puder, no endereço mais próximo da sua casa. O único detalhe que nos deixa um pouco frustrados é que a moça que dá os endereços fala tão preocupada em não errar que a gente não consegue decorar nenhum endereço. Em compensação, sabe de cor a moça todinha.

Leon Eliachar. *O Homem ao zero*. Rio de Janeiro, Expressão e Cultura, 1968.

Análise e interpretação do texto: “O segredo da propaganda é a propaganda do segredo”

Responda as questões abaixo:

01 O narrador-personagem desenvolve sua idéia central com argumentos irônicos. Complete o quadro:

Idéia Central	Argumentos
O narrador afirma que é mais divertido e mais prático ver os anúncios de televisão do que os programas.	

02. O narrador prefere os anúncios. Retire uma passagem do texto que mostre o que ele acha que os leitores pensam disso.

03. Qual é a reação do narrador diante do anúncio de refrigerantes?

04. Por que o narrador afirma: “E não pensem que sou o único a achar os anúncios mais interessantes que os programas: os donos das emissoras também acham”?

05. “... mas acho que não **têm** tanta certeza, pois **fazem** questão de botar uma moça bem bonita para mostrar a geladeira...” A quem o autor se refere quando afirma: **têm** e **fazem**?

11º plano de aula

- **Assunto:**

Leitura, análise e interpretação do texto “A dor de existir”

- **Objetivos:**

Expor aos alunos o título do texto, levando-os a refletir sobre ele.

Introduzir o texto através da leitura.

Após a leitura os alunos serão capazes de construir perguntas e expor suas idéias.

Discussão em grupo sobre o tema do texto.

Capacitar os alunos para responderem perguntas sobre o assunto do texto.

- **Materiais:**

Quadro e pincel

Materiais impressos do texto e dos exercícios

- **Procedimentos:**

Exposição do título no quadro.

Levantamento de hipóteses a partir do título.

Distribuição do texto.

Leitura.

Levantamento de palavras desconhecidas.

Explicação geral do texto.

Entrega das folhas com exercícios de análise e interpretação do texto.

Explicação dos exercícios propostos.

Correção dos exercícios.

Texto e atividades:

O texto que você vai ler trata de um problema que está ficando muito comum em nossos dias.

Leia-o com atenção para responder às questões abaixo.

A dor de existir

Olhar distante, desejo de solidão, apatia, longos períodos de imobilidade física, negativismo constante diante do mundo, sensação de fracasso e de impotência e um certo ar de ausência onde quer que esteja. A descrição dos sinais da melancolia está entre os mais antigos escritos da humanidade: data da Grécia antiga, cinco séculos antes de Cristo.

- 5 (...) — A cada dia mais se multiplicam no consultório os casos de depressão, tristeza e melancolia — diz o psicanalista Antonio Quinet, coordenador no Núcleo de Pesquisa sobre Psicose, da Escola Brasileira de Psicanálise.
- 10 Ele acha que a pior das dores de existir é a melancolia porque é aquela em que o sujeito constantemente deprecia a si próprio, podendo chegar ao delírio e à ruína de si mesmo.
- A palavra *melancolia* está hoje banalizada e envolve todas as tonalidades do mal-estar do sujeito. Mas é preciso diferenciar essas dores. A depressão é reação a uma perda; já a melancolia é um sentimento constante de perda diante da vida, que faz o sujeito sentir aquilo que Freud chama "a falta que dói".
- 15 Para Quinet, a multiplicação dos melancólicos é um sinal dos tempos. A causa desse aumento é um sentimento de impotência diante da falta de perspectiva na sociedade globalizada, com um desemprego crescente e a competitividade cada vez maior.
- Hoje, as relações sociais não estão mais centradas em laços afetivos reais, e sim na manipulação de dados. As relações tornaram-se virtuais. O resultado é decepção, tédio,
- 20 melancolia. A melancolia é uma dor de existir que impede o enfrentamento do mundo.

Jornal *O Globo*, 27 Jun. 1997.

Análise e interpretação do texto: "A dor de existir"

Responda as questões abaixo:

- 01 No texto, foram expostos tanto conceitos quanto opiniões pessoais. Transcreva um exemplo de cada um, nessa ordem.
- 02 Explique com clareza o significado das expressões abaixo sublinhadas, de acordo com o contexto em que elas aparecem.
- a) "As relações tornaram-se virtuais."
- b) "A palavra *melancolia* está hoje banalizada"
- c) "negativismo constante diante do mundo"
- 03 A seguir, há afirmações a respeito do texto lido. Analise-as e julgue-as verdadeiras (V) ou falsas (F).
- 1 () Os sinais da melancolia e da depressão são os mesmos.
- 2 () A melancolia é uma doença que se agrava com o sinal dos tempos.
- 3 () Segundo Freud, melancolia é sentir falta do outro com quem se possa compartilhar sentimentos.
- 4 () As pessoas que se sentem vítimas do desemprego ou da competitividade tornam-se melancólicas.
- 5 () Em nossos dias, melancolia assumiu significado que leva muitas pessoas a se sentirem vítimas desse estado.
- a) Todos os itens estão corretos.
- b) Apenas um item está correto.
- c) Dois itens estão corretos.
- d) Nenhuma das anteriores.

04 “A multiplicação dos melancólicos é um sinal dos tempos”. Elabore um parágrafo que explique o significado desse trecho.

12º plano de aula

- **Assunto:**

Leitura e interpretação do texto “A galinha reivindicativa”

- **Objetivos:**

Após a leitura o aluno será capaz de entender o necessário sobre a fábula.

- **Materiais:**

Quadro e pincel

Materiais impressos do texto e dos exercícios

- **Procedimentos:**

Ativação do conhecimento prévio.

Questionar os alunos sobre o que eles conhecem de fábulas.

Distribuição do texto.

Leitura.

Fazer interpretação oral.

Explicação dos exercícios propostos.

Fazer correção dos exercícios.

Texto e atividades:

Você vai ler uma fábula um gênero de texto narrativo.

A galinha reivindicativa

Um certo dia de data incerta, um galo velho e uma galinha nova encontraram-se no fundo de um quintal e, entre uma bicada e outra, trocaram impressões sobre como o mundo estava mudado. O galo, porém, fez questão de frisar que sempre vivera bem, tivera muitas galinhas em sua vida sentimental e agora, velho e cansado, esperava calmamente o fim de seus dias.



- Ainda bem que você está satisfeito – disse a galinha. – E tem razão de estar, pois é galo. Mas eu, galinha, fêmea da espécie, posso estar satisfeita? Não posso. Todo dia por ovos, todo semestre chocar ovos, criar pintos, isso é vida? Mas agora a coisa vai mudar. Pode estar certo de que eu vou levar uma vida de galo, livre e feliz. Há já seis meses que eu não choco e há uma semana que não ponho ovo. A patroa que se quiser arranje outra para esses ofícios. Comigo, não, vilão!

O velho galo ia ponderar filosoficamente que galo é galo e galinha é galinha e que cada ser tem sua função específica na vida, quando a cozinheira, sorrateiramente, passou a Mão no pescoço da doidivanas e saiu com ela esperneando, dizendo bem alto: “A patroa tem razão: galinha que não choca nem põe ovo só serve mesmo é para panela.”.

Moral: Um trabalho por jornada mantém a faca afastada.

FERNANDES, Millor. Fábulas fabulosas. Rio de Janeiro: Nórdica, 1997. P. 22

Análise e interpretação do texto: “A galinha reivindicativa”

Responda as questões abaixo:

01 Considerando as idéias desenvolvidas no texto, V (verdadeiro) ou F (falso).

- () A idéia principal do texto é uma conversa entre o galo e a galinha. A conversa gira em torno das mudanças físicas de cada um.
- () A galinha aborrece-se com a sua rotina e anseia ser melhor que o galo.
- () As mudanças do mundo afetam a vida dos dois (galo e galinha).
- () A galinha parece revoltada com a exploração a que são submetidas todas as fêmeas de sua espécie.

02 De acordo com as idéias do texto, é correto afirmar que:

- a) - fica fácil imaginar que a galinha não conseguirá levar a vida que deseja.
- b) - a galinha acredita que a vida de galo é melhor e fica infeliz por não chocar mais.
- c) - a galinha queria ter a vida de galo.
- d) - a galinha não quer mais viver.

03 Por que a galinha não está satisfeita com a vida dela?

13º plano de aula

- **Assunto:**

Leitura, análise e interpretação do texto sobre “A riqueza vem do lixo”

- **Objetivos:**

Após a leitura do texto espera-se que o aluno seja capaz de refletir sobre o lixo e suas consequências.

- **Materiais:**

Quadro e pincel

Materiais impressos do texto e dos exercícios

- **Procedimentos:**

Ativar o conhecimento prévio dos alunos, levantando hipóteses a partir do título do texto, “A riqueza vem do lixo”.

Fazer perguntas sobre o assunto do texto.

Entregar o texto, motivando os alunos para que todos leiam.

Após a leitura perguntar aos alunos sobre as palavras que desconhecem e sanar suas dúvidas.

Fazer o entendimento do texto.

Trabalhar as atividades propostas pelo texto.

Correção dos exercícios.

Texto e atividades:

Nas cidades, a grande quantidade de lixo produzida vem se tornando problema preocupante: o que fazer com tanta coisa que, aparentemente, não serve para mais nada? É aí que entra a reciclagem: plástico, lata, vidro, borracha e papel são reaproveitados e se transformam em novas matérias primas.

A riqueza vem do lixo

Cena um: bandos de urubus, freqüentadores assíduos de um depósito de lixo, alçam vôo colocando em risco o pouso e a decolagem dos aviões no Aeroporto Internacional do Galeão, no Rio de Janeiro. Cena dois: albatrozes mergulham no mar do Japão em busca de alimento, mas o que engolem são colheres de plástico e restos de embalagens. O que tem em comum os urubus do Rio com os albatrozes do Japão? O lixo. Um dos mais graves problemas ecológicos do mundo moderno, os detritos produzidos pelo homem à ordem de milhões de toneladas por dia ameaçam engolir as grandes cidades. Mas, como em todos os setores da atividade humana neste século, com a mesma – ou quase a mesma – velocidade com que o homem cria um problema, ele se põe em busca de sua solução. E quase sempre encontra. É o caso do lixo.



No mundo – e também no Brasil – uma enorme e variada gama de novas tecnologias surge a cada dia, tornando mais viável e barato reciclar materiais descartáveis para possível reuso. Os avanços tecnológicos mais expressivos vêm ocorrendo exatamente com o maior vilão da temida quadrilha do lixo: o plástico. Ele é o detrito de mais difícil degradação na natureza, permanecendo intacto no ambiente às vezes por mais de 50 anos. Mas [...] modernas técnicas de reciclagem já possibilitam a adoração de diversas saídas para esse dilema. Algumas delas são realmente revolucionárias, como a produção de um automóvel totalmente construído com materiais recicláveis e um material novíssimo chamado “madeira plástica”, que substitui com maior eficiência e durabilidade madeiras nobres e raras como mogno e peroba. [...]

O vidro, uma das embalagens mais antigas da humanidade e também um dos primeiros materiais a serem reciclados, conta hoje com um forte aliado tecnológico: sensores ópticos, que tem a função de selecionar cores e detectar impurezas, a principal barreira para sua reciclagem. [...]

O maior índice de reaproveitamento, no entanto, não acontece com o vidro, mas com a lata: hoje 50% das embalagens de alumínio são os produtos mais valiosos do lixo, podendo ser vendidas a cerca de oito centavos de dólar o quilo, no Brasil. Por isso, muitas famílias e entidades comunitárias sobrevivem basicamente da coleta dessas embalagens usadas, vendendo-as para sucateiros, que por sua vez pensam as latas e as negociam em fardos para fundições. Lá, elas são transformadas novamente em lingotes de alumínio, com os quais são produzidas as chapas usadas a fabricação de mais latas.

Cada latinha reprocessada economiza em energia equivalente a meia latinha de gasolina ou o consumo de energia elétrica de um aparelho de TV durante três horas. [...] Além disso, para cada tonelada de alumínio reciclado, evita-se extrair do solo cinco toneladas de bauxita, o mineral com o qual se produz o metal.

Revista Globo Ciência, n 37, ano 4, São Paulo, Globo, 1994.

Análise e interpretação do texto: “A riqueza vem do lixo”

Responda as questões abaixo:

- 01 O texto que você acabou de ler é um texto informativo, pois tem a finalidade de informar o leitor a respeito de um assunto. Qual é o seu objetivo específico, particular.
- 02 Por que, segundo o texto, o lixo é um grande problema ecológico?
- 03 Que ponto em comum o texto estabelece entre as aves a que se refere?
- 04 Por que, segundo o texto, as latas de cerveja e de refrigerante constituem o tipo de lixo mais reaproveitado para reciclagem?

14º plano de aula

- **Assunto:**

Leitura, análise e interpretação do texto “O bilhete do Amor”

- **Objetivos:**

Expor aos alunos o título do texto, levando-os a refletir sobre ele.

Introduzir o texto através da leitura.

Após a leitura os alunos serão capazes de construir perguntas e expor suas idéias.

Discussão em grupo sobre o tema do texto.

Capacitar os alunos para responderem perguntas sobre o assunto do texto.

- **Materiais:**

Quadro e pincel

Materiais impressos do texto e dos exercícios

- **Procedimentos:**

Exposição do título no quadro.

Levantamento de hipóteses a partir do título.

Distribuição do texto.

Leitura.

Levantamento de palavras desconhecidas.

Explicação geral do texto.

Entrega das folhas com exercícios de análise e interpretação do texto.

Explicação dos exercícios propostos.

Correção dos exercícios.

Texto e atividades:

O Bilhete do Amor

Logo que colocou os objetos embaixo da carteira, Pitu encontrou o bilhete. Leu, ficou vermelho, colocou no bolso, não mostrou para ninguém. De vez em quando, mordia-lhe uma curiosidade grande, uma vontade de reler para ter certeza. Era uma revelação que ele não estava esperando. Não podia dizer que estivesse achando ruim, pelo contrário...

Ele estava com vontade de olhar para trás, para as últimas carteiras e procurar por uma resposta com o olhar. Era um tímido e não se encorajava. A professora explicava num mapa as regiões do Brasil e ele viajava num rumo diferente. Ainda bem que ela não estava olhando para ele, nem fazendo perguntas, só estava expondo a matéria. Na hora da verificação, acabaria saindo-se mal. Não gostava de ignorar as coisas perguntadas. Só não se saía muito bem quando se tratava de fazer contas de números fracionários. A professora mesma dizia-lhe que em Português e matéria de leitura e entendimento ele se saía bem; mas nos cálculos tinha dificuldades.

Agora estava distante, pensava em poesias românticas, em música sentimental. Estava meio perdido nos pensamentos confusos. O bilhete queimando no bolso. Uma vontade de relê-lo, palavra por palavra. Interessante, não era um bilhete bem escrito, tinha até erro de Português - porque a curiosidade? Só ele sabia dele, não foi como no dia do correio-elegante, pai, mãe e seu Francisco do armazém querendo saber, dando palpites. Agora tinha um bilhete e era diferente. Tinha um bilhete que trazia uma declaração de amor e uma assinatura. Trazia mais: trazia um convite para um bate-papo na



praça, às duas horas, se ele quisesse namorar de verdade. Marina era bonitinha, ele queria. Falta-lhe jeito de dizer, tinha que escrever um bilhete respondendo, era mais fácil. No intervalo, escreveu o bilhete, fechado no banheiro. Quando ela chegou, a resposta a esperava na carteira. Quase no fim da aula, ele criou força e olhou para trás. Marina sorria, confirmando. Ele sorria também. Diversas vezes, ele olhou pra trás e a encontrou olhando. Trocaram sorrisos e olhares. Os dois estavam vivendo uma ternura primeira e não sabiam escondê-la mais. Tanto assim que a professora pediu que ele virasse pra frente, observando o que estava pedindo pra pesquisa do fim de semana. Naquele fim de semana, ele iria pesquisar alguma coisa nova que não tinha experimentado, como alguns outros de sua idade e turma.

Análise e interpretação do texto: “O bilhete do amor”

Responda as questões abaixo:

01 O texto “O bilhete de amor” que você acabou de ler é predominantemente um texto narrativo. É correto afirmar que o narrador é também personagem? Justifique a resposta.

02 Um fato mexeu muito com as emoções de Pitu. Qual foi o fato?

03 Pitu, ao encontrar o bilhete, ficou entusiasmado, porém envergonhado. Retire do texto uma passagem que comprove ter Pitu ficado interessado ao receber o bilhete.

04 O conteúdo do bilhete agradou muito o menino. O que havia no bilhete?

15º plano de aula

- **Assunto:**

Leitura, análise e interpretação do texto “Festa de aniversário”

- **Objetivos:**

Expor aos alunos o título do texto, levando-os a refletir sobre ele.

Introduzir o texto através da leitura.

Após a leitura os alunos serão capazes de construir perguntas e expor suas idéias.

Discussão em grupo sobre o tema do texto.

Capacitar os alunos para responderem perguntas sobre o assunto do texto.

- **Materiais:**

Quadro e pincel

Materiais impressos do texto e dos exercícios

- **Procedimentos:**

Exposição do título no quadro.

Levantamento de hipóteses a partir do título.

Distribuição e leitura do texto.

Levantamento de palavras desconhecidas.

Explicação geral do texto.

Entrega das folhas com exercícios de análise e interpretação do texto.

Explicação dos exercícios propostos.

Correção dos exercícios.

Texto e atividades:

Festa de aniversário

Leonora chegou-se para mim, a carinha mais limpa deste mundo:

— Engoli uma tampa de Coca-Cola.

Levantei as mãos para o céu: mais esta agora! Era uma festa de aniversário, o aniversário dela própria, que completava seis anos de idade. Convoquei imediatamente a família:

— Disse que engoliu uma tampa de Coca-Cola.

A mãe, os tios, os avós, todos a cercavam, nervosos e inquietos. Abre a boca, minha filha. Agora não adianta: já engoliu. Deve ter arranhado. Mas engoliu como? Quem é que engole uma tampa de cerveja? De cerveja, não: de Coca-Cola. Pode ter ficado na garganta – urgia que tomássemos uma providência, não ficássemos ali, feito idiotas. Peguei-a no colo: vem cá, minha filhinha, conta só para mim: você engoliu coisa nenhuma, não é isso mesmo?

— Engoli sim, papai – ela afirmava com decisão. Consultei o tio, baixinho: o que é que você acha? Ele foi buscar uma tampa de garrafa, separou a cortiça do metal:

— O que é que você engoliu: isto... ou isto?

— Cuidado que ela engole outra — adverti.

— Isto — e ela apontou com firmeza a parte de metal.

Não tinha dúvida: pronto-socorro. Dispus a carregá-la, mas alguém sugeriu que era melhor que ela fosse andando: auxiliava a digestão.

No hospital, o médico limitou-se a apalpar-lhe a barriguinha, cético:

— Dói aqui, minha filha?

Quando falamos em radiografia, revelou-nos que o aparelho estava com defeito; só no pronto-socorro da cidade.

Batemos para o pronto-socorro da cidade. Outro médico nos atendeu com solicitude:

— Vamos já ver isto.



Tirada a chapa, ficamos aguardando ansiosos a revelação. Em pouco o médico regressava:

— Engoliu foi a garrafa.

— A garrafa? Exclamei. Mas era uma gracinha dele, cujo espírito passava muito ao largo da minha aflição: eu não estava para graças. Uma tampa de garrafa! Certamente precisaria operar.

— Não haveria de sair por si mesma.

O médico pôs-se a rir de mim.

— Não engoliu coisa alguma. O senhor pode ir descansando.

— Engoli – afirmou a menininha.

Voltei-me para ela:

— Como é que você ainda insiste, minha filha?

— Que eu engoli, engoli.

— Pensa que engoliu – emendei.

— Isso acontece. – sorriu o médico. – Até com gente grande. Aqui já teve um guarda que pensou ter engolido o apito.

— Pois eu engoli mesmo – comentou ela, intransigente.

— Você não pode ter engolido — arrematei, já impaciente: — Quer saber mais do que o médico?

— Quero. Eu engoli, e depois desengoli — esclareceu ela.

Nada mais havendo a fazer, engoli em seco, despedi-me do médico e bati em retirada com toda a comitiva.

Fernando Sabino

Análise e interpretação do texto: “Festa de aniversário”

Responda as questões abaixo:

01 “- Engoli uma tampa de coca-cola”.

a)- Quem diz essa frase?

b)- A quem a menina se dirige?

02 Como o tio de Leonora tentou verificar se realmente a menina tinha engolido a tampa?

03 Por que se dirigiram ao pronto-socorro da cidade?

04 Você acha que Leonora mentiu quando disse ao pai que tinha engolido uma tampa de refrigerante? Por que?

05 No texto “Festa de aniversário”, o autor conta-nos o que aconteceu com Leonora durante uma festa de aniversário.

O que acontece é o fato.

Quem vive o fato é o personagem.

O relato de uma sequência de fatos denomina-se narração.

Há portanto, numa narração, dois elementos:

Personagens _____ Fato

No texto, você encontra vários personagens. Responda:

- a)- Qual é o personagem principal?
- b)- Qual é o personagem que conta o fato?
- c)- Cite outros personagens que participam do fato.

16º plano de aula

- **Assunto:**

Leitura e interpretação.

- **Objetivos:**

Após a leitura e interpretação do texto espera-se que os alunos reflitam sobre o tema (etiqueta) e saibam analisar se a marca do produto é importante e o poder que elas têm no consumidor.

- **Materiais:**

Quadro e pincel

Materiais impressos do texto e dos exercícios

- **Procedimentos:**

Ativar o conhecimento prévio dos alunos: mostrar aos alunos gravuras de marcas de produtos e perguntar qual seria o propósito? Qual seria o tema da aula?

Colocar no quadro o título do texto e fazer perguntas aos alunos: As marcas dos produtos são feitas para quê, para quem?

Entregar o texto e os exercícios propostos.

Fazer a correção dos exercícios.

Texto e atividades:

Você presta muita atenção às marcas dos produtos? Elas são importantes?

O texto a seguir trata desse assunto. Leia-o.

EU ETIQUETA

Carlos Drummond de Andrade

Em minha calça está grudado um nome
Que não é meu de batismo ou de cartório
Um nome... estranho.
Meu blusão traz lembrete de bebida

Que jamais pus na boca, nessa vida,
 Em minha camiseta, a marca de cigarro
 Que não fumo, até hoje não fumei.
 Minhas meias falam de produtos
 Que nunca experimentei
 Mas são comunicados a meus pés.
 Meu tênis é proclama colorido
 De alguma coisa não provada
 Por este provador de longa idade.
 Meu lenço, meu relógio, meu chaveiro,
 Minha gravata e cinto e escova e pente,
 Meu copo, minha xícara,
 Minha toalha de banho e sabonete,
 Meu isso, meu aquilo.
 Desde a cabeça ao bico dos sapatos,
 São mensagens,
 Letras falantes,
 Gritos visuais,
 Ordens de uso, abuso, reincidências.
 Costume, hábito, permeância,
 Indispensabilidade,
 E fazem de mim homem-anúncio itinerante,
 Escravo da matéria anunciada.
 Estou, estou na moda.
 É duro andar na moda, ainda que a moda
 Seja negar minha identidade,
 Trocá-la por mil, açambarcando
 Todas as marcas registradas,
 Todos os logotipos do mercado.
 Com que inocência demito-me de ser
 Eu que antes era e me sabia
 Tão diverso de outros, tão mim mesmo,
 Ser pensante sentiste e solitário
 Com outros seres diversos e conscientes
 De sua humana, invencível condição.



Agora sou anúncio
 Ora vulgar ora bizarro.
 Em língua nacional ou em qualquer língua
 (Qualquer principalmente.)
 E nisto me comparo, tiro glória
 De minha anulação.

Análise e interpretação do texto: “Eu etiqueta”

Responda as questões abaixo:

- 01 O texto está escrito na primeira pessoa. Pela leitura, percebe-se que ele trata de um aspecto pessoal, de quem nos fala, ou de um “problema” que atinge a grande parte da sociedade? Explique a resposta.
- 02 Durante a leitura, vai ficando evidente que o eu-lírico passa por mudança. Explique em que consiste a mudança.
- 03 De acordo com o poema há pessoas completamente dominadas, subordinadas à propaganda. Transcreva do texto uma passagem que comprove essa afirmativa.
- 04 Segundo o texto, pessoas que se transformam em anúncios itinerantes acabam se vangloriando dessa situação. Explique como (ou por que) isso pode ser possível.
- 05 No poema há uma passagem em que se percebe que o eu-lírico (aquele que nos fala) não é um jovem. Em que verso ele revela isso? Transcreva-o.

17º plano de aula

- **Assunto:**

Leitura, análise e interpretação do texto “O sonho de voar”

- **Objetivos:**

Expor aos alunos o título do texto, levando-os a refletir sobre ele.

Introduzir o texto através da leitura.

Após a leitura os alunos serão capazes de construir perguntas e expor suas idéias.

Discussão em grupo sobre o tema do texto.

Capacitar os alunos para responderem perguntas sobre o assunto do texto.

- **Materiais:**

Quadro e pincel

Materiais impressos do texto e dos exercícios

- **Procedimentos:**

Exposição do título no quadro.

Levantamento de hipóteses a partir do título.

Distribuição do texto.

Leitura.

Levantamento de palavras desconhecidas.

Explicação geral do texto.

Entrega das folhas com exercícios de análise e interpretação do texto.

Explicação dos exercícios propostos.

Correção dos exercícios.

Texto e atividades:

O texto que você vai ler foi extraído do livro *O Menino no espelho*, de Fernando Sabino.

Nesse livro, o autor relata muitas aventuras e fantasias como: ensinar uma galinha a conversar, ficar invisível, encontrar-se com Tarza e Mandrake, visitar o Sítio do Pica-pau Amarelo, tornar-se agente secreto e campeão de futebol, viver aventuras na selva, enfrentar o valentão da escola. No episódio aqui transcrito, a personagem conta uma fantasia bastante comum em todas as crianças: a vontade de voar.

O Sonho de Voar.

Fernando Sabino

Uma noite tive um sonho maravilhoso: sonhei que sabia voar. Bastava movimentar os braços, mãos abertas ao lado do corpo fazendo círculos no ar, e eu me descolava do chão como um passarinho, saía voando por cima das casas e pelos campos sem fim.



Durante vários dias aquele sonho não me saiu da cabeça.

Acabei cismando que poderia torná-lo realidade. Ia para o fundo do quintal e, longe da vista dos outros, ficava horas seguidas ensaiando o meu vôo. Mexia com as mãos, sem parar, como fizera no sonho, e nada. Eu sabia que não era uma questão de força, mas de conseguir estabelecer, com o movimento harmonioso das mãos, um misterioso equilíbrio entre o meu peso e o peso do ar. Como se estivesse dentro d' água e quisesse me manter à tona: qualquer gasto mais forte ou afobado e eu me afundava.

Pois um dia, depois de muito treino, senti que começava a ficar mais leve. Ou era só impressão? Tinha passado a fazer aqueles exercícios de calção de banho, justamente para sentir que, sem a roupa,

meu peso era menor. E naquele instante parecia que eu estava quase flutuando no ar. Experimentei dar uns passos, bem de mansinho, como se estivesse andando na sola dos pés o contato áspero da terra do quintal.

Por vários dias repeti a experiência. Ao fim, já sabia instintivamente os movimentos que tinha de fazer com o corpo para começar a flutuar, como alguém que tivesse aprendido a nadar. Um ligeiro impulso com os braços, bem devagar, levantando os cotovelos, me fazia deslizar mansamente, como se estivesse usando patins invisíveis. Apenas não tinha força suficiente para ganhar altura, e toda vez que eu me impacientava e fazia um movimento mais rápido, sentia meu corpo de súbito se abater contra o solo.

Com a prática, acabei conseguindo me erguer um ou dois palmos e sair deslizando pelo quintal durante algum tempo. Mas era pouco. Assim de pé, não podia dizer que estivesse voando. Eu percebia que só deitado, braços abertos como as asas de um pássaro, é que chegaria a voar de verdade. Mas quando experimentava me deitar e movimentar os braços como fazia de pé, sentia que jamais sairia do chão. Era como querer nadar no fundo de uma piscina sem água.

Acabei me convencendo de que, para sair voando, eu teria de já estar no ar.

O menino no espelho, 27 ed. Rio de Janeiro, Record, 1982. p. 63-5.

Análise e interpretação do texto: “O sonho de voar”

Responda as questões abaixo:

01 No sonho do menino, voar parecia ser bastante fácil. O que ele fazia para que esse sonho se tornasse real?

02 A que conclusão a personagem chegou, depois dos seus primeiros fracassos de vôo?

03 O texto lido pode ser considerado:

- a)- Uma aventura real do menino.
- b)- Uma fantasia do menino.

Justifique sua resposta.

04 Depois de ter exercitado bastante, qual foi o máximo que o menino conseguiu, em termos de vôo?

18º plano de aula

- **Assunto:**

Leitura, análise e interpretação do texto “Antiguidades”

- **Objetivos:**

Expor aos alunos o título do texto, levando-os a refletir sobre ele.

Introduzir o texto através da leitura.

Após a leitura os alunos serão capazes de construir perguntas e expor suas idéias.

Discussão em grupo sobre o tema do texto.

Capacitar os alunos para responderem perguntas sobre o assunto do texto.

- **Materiais:**

Quadro e pincel

Materiais impressos do texto e dos exercícios

- **Procedimentos:**

Exposição do título no quadro.

Levantamento de hipóteses a partir do título.

Distribuição do texto.

Leitura.

Levantamento de palavras desconhecidas.

Explicação geral do texto.

Entrega das folhas com exercícios de análise e interpretação do texto.

Explicação dos exercícios propostos e correção.

Texto e atividades:

O tempo passa sem parar, a noite chega, vem outro dia, e outro, e mais...

Quando percebemos, lá se foi mais uma semana, um mês, um ano. Novas coisas acontecem, e acabamos nos esquecendo das antigas. Para onde vão elas – todas as coisas que já se passaram? Onde será que ficam guardadas todas as lembranças do passado?

Antiguidades

Quando eu era menina
bem pequena,
em nossa casa,
certos dias da semana
se fazia um bolo,
assado na panela
com um testo de borralho em cima.
Era um bolo econômico,
como tudo, antigamente.



Pesado, grosso, pastoso.
(Por sinal que muito ruim.)
Eu era menina em crescimento.
Gulosa,
abria os olhos para aquele bolo
que me parecia tão bom
e tão gostoso.
A gente mandona lá de casa
cortava aquele bolo
com importância.
Com atenção. Seriamente.
Eu presente.
Com vontade de comer o bolo todo.
(...)
Era só olhos e boca e desejo
daquele bolo inteiro.
Minha irmão mais velha
governava. Regrava.
Me dava uma fatia,
tão fina, tão delgada...
E fatias iguais às outras manas.
E que ninguém pedisse mais !
E o bolo inteiro,
quase intangível,
se guardava bem guardado,
com cuidado,
num armário, alto, fechado,
impossível.
Era aquilo, uma coisa de respeito.
Não pra ser comido
assim, sem mais nem menos.
Destinava-se às visitas da noite,
certas ou imprevistas.
Detestadas da meninada.
(...)



Vocabulário:

Texto de borralho: camadas endurecidas de cinzas.

Cora Coralina. Poemas dos becos de Goiás e estórias mais. São Paulo, Global, 1988. PP. 53-4. Cora Coralina (pseudônimo de Cora Bretas) nasceu e viveu de 1889 a 1985. Escreveu vários livros de poemas: Estórias da casa velha da ponte, O tesouro da casa velha e Vintém de cobre.

Vamos usar o

dicionário? Procure o significado das palavras que você não conhece do texto Antiguidades. Atenção à ordem alfabética.

Análise e interpretação do texto: “O livro das palavras”

Responda as questões abaixo:

01 A autora, já adulta, relembra fatos de sua infância. Esse distanciamento do passado faz com que ela:

- a) tenha uma visão diferente dos fatos na atualidade.
- b) tenha apenas uma vaga lembrança dos fatos.
- c) não dê mais importância aos fatos passados.

Justifique sua resposta.

02 Se o bolo a que se refere a autora era ruim, por que era tão grande seu desejo de comê-lo?

03 Como era a irmã mais velha?

04 Por que as crianças detestavam as visitas?

05 Marque a alternativa correta.

Trancar o bolo no armário significa que os antigos:

- a) queriam economizar.
- b) excluía as crianças de suas decisões.
- c) faziam as crianças se descontrolarem.
- d) queriam que as crianças aprendessem a dar valor as mínimas coisas.

06 A autora guarda de sua infância:

- a) recordações desagradáveis.
- b) rigidez dos costumes.
- c) lembranças dolorosas.
- d) desejos não realizados.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Fernanda Lopes de. *A curiosidade premiada*. 8. ed. São Paulo: Ática, 1982.
- ANDRADE, Carlos Drummond de. *Corpo*. Rio de Janeiro: Record, 1984.
- AZEVEDO, Ricardo. *O livro das palavras*. São Paulo: Ática, 2001.
- CORALINA, Cora. *Poemas dos becos de Goiás e estórias mais*. São Paulo: Global, 1988.
- ELIACHAR, Leon. *O homem ao zero*. Rio de Janeiro: Expressão e Cultura, 1968.
- FERNANDES, Millôr. *Fábulas fabulosas*. Rio de Janeiro: Nórdica, 1997.
- KLEIMAN, Ângela. *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*. 3. ed. Campinas: Pontes, 1997.
- KOCH, Ingedore Villaça. *O texto e a construção dos sentidos*. 10. ed. São Paulo: Contexto, 2011.
- MORAES, Vinicius de. *A arca de Noé*. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 1991.
- MOTT, Odette de Barros. *Justino, o retirante*. São Paulo: Brasiliense, 1970.
- MURRAY, Roseana. *Lições de astronomia*. Rio de Janeiro: Memórias Futuras, 1985.
- SABINO, Fernando. *O menino no espelho*. 27. ed. Rio de Janeiro: Record, 1982.
- SABINO, Fernando. *Festa de aniversário*. Rio de Janeiro: Record, 1983.
- SOLÉ, Isabel. *Estratégias de leitura*. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- TELLES, Lygia Fagundes. *Se és capaz*. In: RIBEIRO, Wagner. *Antologia luso-brasileira*. São Paulo: FTD, 1964.
- TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática*. São Paulo: Cortez, 1996.

CURRÍCULO E EDUCAÇÃO ESPECIAL: UMA REVISÃO DE LITERATURA

CURRICULUM AND SPECIAL EDUCATION: A LITERATURE REVIEW

CURRÍCULO Y EDUCACIÓN ESPECIAL: UNA REVISIÓN BIBLIOGRÁFICA



10.56238/sevened2026.018-016

Luciana Araujo dos Santos

Mestranda / Programa de pós-graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica
Instituição: Universidade Federal do Pará (UFPA)

Amélia Maria Araújo Mesquita

Doutora em Educação
Instituição: Universidade Federal do Pará (UFPA)

RESUMO

Este texto tem como objetivo refletir sobre o currículo do AEE em SRM, a partir de uma revisão de literatura sobre o currículo e a Educação Especial. Fundamenta-se na compreensão de currículo como uma construção social e histórica, atravessada por relações de poder que orientam a seleção do conhecimento (Young, 2014; Sacristán, 2000; 2013; Lopes; Macedo, 2011). Como metodologia, adotamos a abordagem qualitativa, com base na pesquisa do tipo bibliográfica. A análise evidencia que o currículo e a Educação Especial constituem campos marcados por disputas, que incidem diretamente sobre a organização do AEE, em especial nas dimensões da complementação e suplementação (Bueno, 2016; Capellini, 2012; 2014; Mendes, 2010; 2018; Glat, 2011; 2018; Kassar, 2011; 2016). Conclui-se que o AEE não deve ser reduzido a práticas técnicas ou compensatórias, mas sim como um serviço de natureza curricular, articulado ao currículo da sala comum, visando à democratização do acesso ao conhecimento e à efetivação da educação inclusiva.

Palavras-chave: Política Curricular. Currículo. Educação Especial. Atendimento Educacional Especializado.

ABSTRACT

This paper aims to reflect on the curriculum of Specialized Educational Assistance (AEE) in Multifunctional Resource Rooms (SRM), based on a literature review on curriculum and special education. It is grounded in the understanding of curriculum as a social and historical construction, shaped by power relations that guide the selection of knowledge (Young, 2014; Sacristán, 2000, 2013; Lopes & Macedo, 2011). The study adopts a qualitative approach, using bibliographic research as its methodological foundation. The analysis shows that both curriculum and Special Education are fields marked by disputes that directly impact the organization of AEE, especially regarding its complementary and supplementary dimensions (Bueno, 2016; Capellini, 2012, 2014; Mendes, 2010, 2018; Glat, 2011, 2018; Kassar, 2011, 2016). It concludes that AEE should not be reduced to technical or compensatory practices, but rather understood as a curricular service, articulated with the mainstream classroom curriculum, aiming at democratizing access to knowledge and promoting inclusive education.

Keywords: Curriculum. Special Education. Specialized Educational Assistance. Curriculum Policy.

RESUMEN

Este texto tiene como objetivo reflexionar sobre el currículo de Asistencia Educativa Especializada (AEE) en Aulas de Recursos Especiales (ARE), a partir de una revisión bibliográfica sobre currículo y Educación Especial. Se fundamenta en la comprensión del currículo como una construcción social e histórica, atravesada por relaciones de poder que guían la selección de conocimientos (Young, 2014; Sacristán, 2000; 2013; Lopes; Macedo, 2011). Como metodología, se adoptó un enfoque cualitativo, basado en la investigación bibliográfica. El análisis muestra que el currículo y la Educación Especial constituyen ámbitos marcados por disputas, que afectan directamente la organización de la AEE, especialmente en las dimensiones de complementación y suplementación (Bueno, 2016; Capellini, 2012; 2014; Mendes, 2010; 2018; Glat, 2011; 2018; Kassas, 2011; 2016). Se concluye que los Servicios Educativos Especializados (SEE) no deben reducirse a prácticas técnicas o compensatorias, sino que deben considerarse un servicio curricular, articulado con el currículo regular, con el objetivo de democratizar el acceso al conocimiento y lograr una educación inclusiva.

Palabras clave: Política Curricular. Currículo. Educación Especial. Servicios Educativos Especializados.

1 INTRODUÇÃO

A interseção entre currículo e Educação Especial (EE) insere-se em um campo marcado por disputas em torno da seleção do conhecimento, conhecimento este que também constitui o currículo desenvolvido no Atendimento Educacional Especializado (AEE) em Sala de Recursos Multifuncionais (SRM).

Nesse sentido, compactuamos com a ideia de Sacristán (2000) que define o currículo como uma construção social e histórica que regula o ensino. Em perspectiva complementar, Santomé (2013) define que o currículo pode ser compreendido como uma construção social, política e cultural que resulta dos processos de seleção e organização de conhecimentos, ultrapassando a ideia de simples listas de conteúdos ou disciplinas. Essas concepções são pressupostos importantes para articular à função da Educação Especial Inclusiva no contexto da escola comum.

Já a Educação Especial, é aqui compreendida como um campo multidisciplinar, portanto, não só uma modalidade de ensino, também é marcada por tensões. Entre eles, a ausência ou a falta de clareza nas orientações de forma sistematizadas acerca do currículo que orienta o trabalho nas escolas, os quais, por vezes, tentam ser definidas em documentos normativos e orientadores. Nesse contexto, Mendes (2010), assinala que a consolidação da Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva ocorre por meio de disputas conceituais e políticas, que incidem diretamente nas definições dos documentos pedagógicos e curriculares voltados para a escolarização dos estudantes público da Educação Especial.

Diante disso, neste texto buscamos evidenciar essas disputas a partir da revisão da literatura sobre o que configura o currículo no AEE em SRM, no seu objetivo de complementação e suplementação ao ensino. Isso permitirá evidenciar o cruzamento entre dois campos marcados por disputas que impactam e se desdobram no cotidiano escolar.

2 MÉTODO

No presente texto, cujo objetivo é desenvolver uma discussão do currículo para o Atendimento Educacional Especializado em Sala de Recurso Multifuncional, buscamos, a partir da revisão da literatura, apresentar os conceitos-chave (Educação Especial e currículo) a fim de discutir que conhecimentos devem constituir complementação e suplementação, enquanto função do AEE em SRM.

Para tanto, a partir de uma abordagem qualitativa¹, buscamos acionar tensionamentos de forma a evidenciar também a Educação Especial para além de uma modalidade, mas como um campo de disputas, inclusive por meio do currículo.

¹O conceito aqui empregado sobre a abordagem qualitativa se dá a partir de Bogdan e Biklen (1994 p. 49) quando tratam dessa abordagem interam que a mesma exige “que o mundo seja examinado com ideia de que nada é trivial, que tudo tem

O percurso metodológico foi organizado em 2 etapas articuladas, visando assegurar maior rigor, clareza e coerência ao desenvolvimento deste texto, com base prioritária na pesquisa bibliográfica e, por vezes, acionando dados documentais.

A primeira etapa consistiu no levantamento das fontes bibliográficas, como artigos e livros, em sites base como Scielo e Google acadêmico, que pudessem subsidiar a discussão sobre a Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva e as orientações curriculares para o Atendimento Educacional Especializado em Sala de Recurso Multifuncional. A seleção do material considerou a relevância temática, a contribuição teórica para o campo de estudo e a relação com o objetivo proposto neste texto. A busca se deu pela combinação dos descritores Educação Especial AND Currículo, nas bases de dados já indicadas. Considerando a especificidade da temática e que o foco dessa produção se centra num viés crítico² do currículo, constituem base para a revisão os seguintes autores, organizados por categoria teórica:

- **Educação especial**

Casagrande e Mainardes (2021), Pletsch (2020), Diniz *et al* (2009).

- **Currículo**

Young (2014; 2007), Santomé (2013), Sacristán (2000; 2013), Lopes e Macedo (2011), Pacheco (2000), Lopes (2004).

- **Atendimento Educacional Especializado (AEE)**

Bueno (2016), Oliveira (2008), Fontes (2009), Capelini (2012; 2014) Pletsch (2014), Glat (2011; 2018) e Kassir (2011; 2016).

Após esse levantamento, a segunda etapa consistiu em organizar o material por categoria e proceder à leitura e articulação dos diferentes conceitos. Vale destacar que as produções oriundas de revisão de literatura têm por objetivo possibilitar a compreensão de como o tema vem sendo tratado no campo educacional.

Assim, com base nesse levantamento e nos cruzamentos das categorias teóricas, buscamos evidenciar as disputas que constituem o currículo, desde a política curricular, inclusive no AEE, aqui compreendido como um serviço que constitui a Educação Especial.

potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objecto de estudo.”

²Na perspectiva crítica de currículo, conforme Michael Apple (2006), o currículo é uma construção social e política, marcada por relações de poder, na qual a seleção do conhecimento escolar reflete disputas ideológicas e tende a legitimar saberes vinculados a grupos dominantes, podendo, contudo, constituir-se também como espaço de resistência e de luta pela democratização do conhecimento e pela justiça social.

3 RESULTADOS E DISCUSSÕES

3.1 CURRÍCULO

Para demarcarmos o que compreendemos por currículo selecionamos um conjunto de autores (Sacristán (2000; 2013), Lopes e Macedo (2011), Pacheco (2000), Santomé (2013), dentro outros) que nos auxiliam a apreender uma acepção a partir de uma abordagem crítica. Young (2014) infere que currículo é um sistema de relações sociais e de poder e o mesmo tem uma vinculação direta com os conhecimentos historicamente elaborados.

Numa outra perspectiva, mas que também nos auxilia na análise aqui pretendida, Sacristán (2000) entende o currículo como um objeto social e histórico e a sua peculiaridade dentro de um sistema educativo é de organicidade. Segundo o autor:

O currículo proporciona uma ordem por meio da regulação do conteúdo da aprendizagem e ensino na escolarização moderna, uma construção útil para organizar aquilo do qual deve se ocupar a escolarização e aquilo que deverá ser aprendido. À capacidade reguladora do currículo foram agregados os conceitos de classe, grau e método, cujas histórias estão entrelaçadas, formando todo o dispositivo para normalização do que era ensinado ou deveria ser ensinado [...] (Sacristán, 2013, p. 19)

Complementar a essas perspectivas, acionamos Santomé (2013). Esse que assevera que o currículo é um importante objeto que expressa as relações de poder e as escolhas culturais que definem quais os conhecimentos e sujeitos serão reconhecidos no espaço escolar. Enfatiza ainda que essas escolhas acabam por privilegiar determinados grupos e experiências, enquanto outros são invisibilizados ou marginalizados. Santomé (2013) infere que “os currículos escolares não são neutros, eles se refletem interesses, relações de poder e opções culturais que acabam por privilegiar determinados grupos sociais, ao mesmo tempo que silenciam ou marginalizam outros” (Santomé, 2013, p.27). Logo, pensar o currículo na direção da justiça social implica problematizar tais exclusões e ampliar a visibilidade de sujeitos historicamente desconsiderados pelas propostas curriculares, diante disso, a flexibilização do currículo não se configura apenas como estratégia pedagógica, mas também como parte de um processo de garantia de direitos.

A ideia de que alguns conhecimentos são mais valiosos que outros está explicitamente visível nos muitos currículos e documentos curriculares que “moldam” a educação no país, este é um dos motivos para o campo do currículo ser uma arena de disputas, pautadas na relação de poder. Nesta discussão de poder Young (2007) nos apresenta os termos “conhecimento poderoso e conhecimento dos poderosos”, este primeiro refere-se ao que o pode se fazer com o conhecimento, como fornecer explicações confiáveis ou novas formas de se pensar a respeito do mundo. Já o conhecimento dos poderosos está ligado àqueles que possuem o conhecimento, ou seja, aqueles que possuem grande poder na sociedade, portanto, possuem mais acesso a variados tipos de conhecimento. Young ainda

ênfatisa que este conhecimento não é encontrado ou acessado em casa. O que nos afirma que o acesso ao conhecimento passa de forma prioritária pelo currículo.

De forma a complementar a perspectiva de Young, corroboro com as afirmações de Lopes e Macedo (2011)³, ao definirem as principais tensões que permeiam o campo do currículo e a seleção dos conhecimentos, as autoras ressaltam que o currículo, ao invés de um método, torna-se um espaço de reprodução simbólica ou material. Sobre o conhecimento e seus tensionamentos elas reiteram:

Surgem na agenda dos estudos curriculares questões como: por que esses e não outros conhecimentos estão nos currículos; quem os define e em favor de quem são definidos; que culturas são legitimadas com essa presença e que outras são deslegitimadas por aí não estarem. Abre-se uma nova tradição nesses estudos, qual seja, a de entender que o currículo não forma apenas os alunos, mas o próprio conhecimento, a partir do momento em que seleciona de forma interessada aquilo que é objeto da escolarização (Lopes; Macedo, 2011, p. 9).

A partir das autoras Lopes e Macedo, conseguimos então inferir que o currículo forma o conhecimento por meio da seleção dos saberes que serão desenvolvidos no processo de escolarização dos estudantes, moldados aos interesses de quem os define. Ademais, Sacristán frisa que o conceito de currículo:

[...] desde seu uso inicial, representa a expressão e a proposta da organização dos segmentos e fragmentos dos conteúdos que o compõem; é uma espécie de ordenação ou partitura que articula os episódios isolados das ações, sem a qual esses ficariam desordenados, isolados entre si ou simplesmente justapostos, provocando uma aprendizagem fragmentada. [...] (Sacristán, 2013, p. 17).

Ainda a partir dos escritos de Sacristán (2013) o currículo é incumbido de ordenar e organizar os conteúdos a serem ensinados, bem como o tempo escolar, para isso, o currículo mostra-se um instrumento indispensável para a seleção e organização do conhecimento ou, de forma mais ampliada, daquilo que será selecionado para compor a formação do sujeito.

Diante disso, é fundamental destacar a política curricular como um primeiro e importante movimento de seleção do que será priorizado no currículo. Destaca-se que os princípios da política no campo do currículo deram-se início com os estudos da política educacional.

Considerando que a política curricular está ligada a ideia de tomadas de decisão, Pacheco (2000) faz uma crítica ao afirmar que não é sempre que a política se baseia em investigações e na racionalidade, como podemos conferir a seguir:

³Esta compreensão das autoras acerca do currículo e a seleção do conhecimento nesta citação ainda era concebida a partir de uma visão epistemológica crítica, em seus trabalhos mais recentes as autoras assumem o campo pós-crítico.

As decisões não são frequentemente baseadas numa análise cuidadosa do conteúdo da disciplina e das necessidades sociais ou nos estudos do processo de aprendizagem e dos assuntos relativos aos alunos. Reconhece-se, por isso, que aqueles que se situam no contexto da escola são produtores de discursos políticos que legitimam e dão significado ao quotidiano escolar. Estas formas de poder, explícitas ou implícitas, dos actores que participam na construção do currículo devem ser analisadas nos contextos das macro e micro-políticas, correspondentes, respectivamente, às intenções e à prática. (Pacheco, 2000, p. 76-77)

Essa arena de disputas é realçada por Lopes e Macedo (2011), que acionam Michael Apple. Para este, embora as políticas de currículo no âmbito nacional seja artefato de conflitos e disputas, seu poder continua sendo total, conforme evidencia o excerto a seguir

Assim Michael Apple defende em vários momentos de sua obra que, embora políticas de currículo nacional sejam objeto de conflitos, sofrendo alterações importantes em contextos específicos, seu poder é total. Tal poder é considerado por ele como demonstrado pelo que denomina reconfiguração radical da seleção, organização e distribuição do conhecimento. Apple chega a afirmar que a imposição de sistemas de avaliação centralizados nos resultados, por meio de exames nacionais, determina o currículo como estrutura dominante do trabalho dos professores, a despeito de reformulações que possam eventualmente ser efetuadas por estes. (Lopes; Macedo, 2011, p. 242)

O currículo, portanto, tem um importante papel não somente para a seleção dos conhecimentos, mas também para o trabalho do professor, por meio do processo de seleção já condicionar aquilo que é importante a ser aprendido. Lopes (2004) afirma que toda política curricular é uma política de constituição de conhecimento escolar, este conhecimento é construído simultaneamente para a escola, por meio de ações que são externas a ela, e também pela escola, pelas práticas institucionais cotidianas. Para a autora, “toda política curricular é uma política cultural, pois o currículo é fruto de uma seleção da cultura e é um campo conflituoso de produção de cultura, de embate entre sujeitos, concepções de conhecimento, formas de entender e construir o mundo.” (Lopes, 2004, p.111). A questão do currículo e a política curricular se encontram encharcada de pontos de embate e disputa, o que possibilita afirmar que a seleção dos conhecimentos e a definição das orientações curriculares que norteiam o trabalho docente na escola está ligada à tomada de decisão da política.

3.2 A EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

As discussões de currículo também circundam a Educação Especial, na medida em que os espaços como as Sala de recursos Multifuncionais (SRM) e o Atendimento Educacional Especializado (AEE) estão caracterizados nos documentos orientadores nacionais e municipais, bem como as prescrições para o trabalho a ser desenvolvido nas escolas.

Ao discutir a Educação Especial para além de uma modalidade de ensino, pensemos nela como um campo de conhecimento, que se institui a partir da autonomia e com disputas, pensar na Educação Especial nas pesquisas e nos processos do ensino de pessoas com deficiência é primordial para

entendermos como vem se elaborado este campo ao longo do tempo. Casagrande e Mainardes (2021, p. 121) defendem que a EE:

[...] pode ser caracterizada como um campo acadêmico, autônomo e dotado de leis próprias. Seus agentes, constituídos por pesquisadores que produzem e gerenciam bens acadêmicos, desenvolvem um sistema de disposições, geradores de estratégias, por meio do uso de capitais específicos. É um campo de luta concorrencial pela autoridade científica, verdade acadêmica e reconhecimento dos pares. Tal afirmação evidencia-se no processo de produção e de divulgação dos bens acadêmicos dos agentes.

Sobre a institucionalização da Educação Especial no Brasil, que ocorreu em 1973, por meio do Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), Pletsch (2020) destaca que uma das ações do CENESP foi selecionar um grupo de profissionais brasileiros para participar de um Programa de Capacitação de Recursos Humanos nos Estados Unidos, quando esses profissionais retornam são os primeiros doutores e mestres em Educação Especial no país, e desempenharam o papel fomentar a formação nas universidades, criando cursos de pós-graduação em universidades do Brasil.

Destarte, a compreensão sobre a Educação Especial passou por avanços conceituais e epistemológicos que buscam explicar a deficiência, perpassando do modelo médico, psicológico e pedagógico, que ora disputam ora se complementam. Diniz et al (2009) defendem que compreender a deficiência a partir do social permitiu que o tema da deficiência se deslocasse dos espaços domésticos para a vida pública, então, ela não é mais vista somente em matéria de cuidados, mas de justiça.

A Educação Especial se configura hoje como um campo do conhecimento multidisciplinar, uma vez que ela exige a integração de saberes de diferentes disciplinas, como pedagogia, psicologia e fonoaudiologia⁴, por exemplo. Compreendemos a Educação especial para além do uma modalidade de ensino, em conformidade a Pletsch

Em outros termos, entendo que a Educação Especial seja não apenas uma modalidade de ensino com técnicas e recursos especializados próprios, mas também, uma área de conhecimento científico necessariamente interdisciplinar. Neste sentido, a Educação Especial não deveria ser entendida apenas como sinônimo de escola ou classe especial, como comumente ainda vemos no discurso escolar e científico. Trata-se, na verdade, de uma área interdisciplinar de pesquisa e de uma modalidade colaborativa à Educação Básica e à Educação Superior. (Pletsch, 2020, p.66)

Enquanto modalidade - colaborativa à Educação Básica – a Educação Especial se configura, conforme a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), como garantia de acesso e participação de alunos público da EE, além de desenvolver:

⁴ Levantamos neste estudo questionamentos que permeiam o entendimento da educação especial a partir de uma perspectiva clínica de educação, não desconsiderando a necessidade das discussões levantadas por essa perspectiva, contudo, a perspectiva pedagógica necessita ser debatida e compreendida a partir das dimensões escolares, onde nesses espaços o olhar clínico seja complementar e não definidora do pedagógico.

[...]a aprendizagem dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares, orientando os sistemas de ensino para promover respostas às necessidades educacionais, garantindo:

- Transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior;
- Atendimento educacional especializado[...] (Brasil,2008)

Ademais, a Educação Especial enquanto campo de conhecimento está situada em diferentes perspectivas do que de fato se configura como EE e inclusão. Nesse sentido, trata-se de um campo de conhecimento atravessado por diferentes concepções teóricas, políticas e pedagógicas, que influenciam as formas de organização das práticas educacionais e das políticas públicas destinadas ao atendimento dos estudantes público da Educação Especial. No Brasil, esse processo é relativamente recente e tem se desenvolvido em meio a disputas conceituais e institucionais, evidenciando tensões quanto aos modos de garantir o direito à escolarização e à participação desses estudantes nos sistemas de ensino.

Segundo Pletsch (2020, p. 59), para compreender a Educação Especial é necessário “[...] que pensemos sobre a sua evolução conceitual e histórica, sem desconsiderar os marcos internacionais que acabam influenciando a elaboração nacional e subnacional de políticas educacionais.”.

A partir desses elementos aqui destacados, mesmo a Educação Especial sendo uma modalidade de ensino que se estrutura em uma forma de organização, ela é objeto de embates teóricos, nesse sentido, a oferta do atendimento educacional especializado não ocorre de maneira passiva e harmoniosa, e sim de forma complexa e repleta de conflitos, o que discutiremos a seguir.

3.3 ORIENTAÇÕES CURRICULARES PARA O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO EM SALA DE RECURSO MULTIFUNCIONAL

Com o intuito de discutir os aspectos curriculares presentes na Educação Especial, particularmente no âmbito do Atendimento Educacional Especializado (AEE) desenvolvido em Salas de Recursos Multifuncionais (SRM), faz-se necessário, compreender como esses espaços e serviços são concebidos no contexto das políticas educacionais vigentes. Antes de adentrar propriamente nas questões curriculares, torna-se fundamental explicitar o que caracteriza a Sala de Recursos Multifuncional e de que modo o AEE está previsto para se organizar no interior das escolas.

Nesse sentido, Bueno (2016) destaca que as Salas de Recursos Multifuncionais foram instituídas como espaços pedagógicos dotados de equipamentos, recursos de acessibilidade e materiais didáticos, com a finalidade de colaborar com o processo de escolarização dos estudantes público da Educação Especial matriculados nas classes comuns do ensino regular. Portanto, é um espaço que não substitui a sala de aula regular, mas que se organiza para oferecer suporte pedagógico especializado, articulado às práticas desenvolvidas no ensino comum.

No que se refere às condições materiais e organizacionais para a oferta do AEE, as Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica indicam que a Sala de Recursos Multifuncional deve dispor de mobiliário, materiais didáticos, recursos pedagógicos e de acessibilidade, bem como equipamentos específicos que possibilitem o desenvolvimento das atividades propostas (BRASIL, 2009). Tal orientação reforça a centralidade da infraestrutura e dos recursos como elementos necessários à implementação do serviço, embora não suficientes para garantir sua efetividade pedagógica.

As pesquisas de Oliveira (2008) e Fontes (2009) apontam que, à luz da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) e dos documentos normativos dela decorrentes, o Atendimento Educacional Especializado apresenta possibilidades concretas de implementação, sobretudo quando organizado por meio de práticas colaborativas, desenvolvidas de forma articulada e paralela à sala de aula regular, assumindo caráter transversal no contexto escolar. Nessa perspectiva, o AEE tem como objetivo assegurar o acesso, a participação e a aprendizagem de estudantes público da Educação Especial no ensino comum, o que evidencia a necessidade de avançar para uma discussão mais aprofundada sobre os aspectos curriculares que orientam esse atendimento.

A literatura da Educação Especial (Pletsch, 2014; Capellini, 2012, dentre outros) têm reiterado que o Atendimento Educacional Especializado (AEE) constitui-se como um serviço pedagógico que integra o processo educacional dos estudantes da Educação Especial, devendo articular-se ao ensino comum sem substituí-lo. Mendes (2010; 2018) afirma que o AEE não pode ser compreendido como um espaço paralelo de escolarização, mas como uma ação pedagógica intencional voltada à eliminação de barreiras que dificultam o acesso, a participação e a aprendizagem no currículo escolar. Nessa perspectiva, o atendimento especializado exige planejamento, definição de objetivos e articulação permanente entre os professores do AEE e da sala regular.

Pletsch (2014), Glat (2011; 2018) e Kassir (2011; 2016) destacam que a consolidação do AEE no contexto das políticas de inclusão escolar está diretamente relacionada à compreensão de suas funções pedagógicas e curriculares. As autoras problematizam o risco de o AEE assumir um caráter meramente técnico ou compensatório, especialmente quando desvinculado do currículo escolar e reduzido ao uso de recursos ou adaptações pontuais. Para Glat (2011), a efetividade da inclusão depende da reorganização do trabalho pedagógico e do currículo da escola comum, sendo o AEE parte constitutiva desse processo.

No que se refere às dimensões de complementação e suplementação, Capellini (2012; 2014) oferece uma contribuição central ao compreender tais conceitos como categorias pedagógicas que orientam a organização do AEE. A complementação diz respeito às ações destinadas aos estudantes com deficiência e transtornos do desenvolvimento, voltadas à garantia de condições de acesso ao currículo comum, por meio do ensino de sistemas de comunicação, linguagens, tecnologias assistivas

e estratégias específicas. Já a suplementação refere-se às ações direcionadas aos estudantes com altas habilidades/superdotação, envolvendo o enriquecimento curricular, a ampliação e o aprofundamento dos conhecimentos trabalhados na sala regular.

Essa distinção evidencia que o AEE não se limita à oferta de serviços de apoio, mas demanda a construção de um currículo próprio, ainda que articulado ao currículo da escola comum. Mendes (2018) e Capellini (2014) argumentam que complementar e suplementar implicam necessariamente seleção de conteúdos, definição de objetivos de aprendizagem e organização pedagógica, o que reafirma a natureza curricular do atendimento. Nessa direção, Kassar (2011) adverte que a ausência de uma reflexão curricular crítica tende a deslocar para o estudante a responsabilidade pela adaptação ao sistema escolar, mantendo inalteradas as estruturas curriculares excludentes.

Ao aproximar o AEE da perspectiva do currículo crítico, conforme Apple (2006) e Sacristán (2013), torna-se possível compreender que as escolhas realizadas no âmbito da complementação e da suplementação não são neutras, mas atravessadas por relações de poder e por concepções de normalidade historicamente construídas. O currículo escolar, ao privilegiar determinados modos de aprender e determinados conhecimentos, produz exclusões que o AEE é chamado a tensionar.

Nessa perspectiva, o AEE pode ser compreendido como um espaço de mediação curricular, no qual se disputam sentidos sobre o conhecimento selecionado para apoiar a escolarização e sobre o direito à aprendizagem, como também sobre que concepção de deficiência orienta o trabalho em SRM. Conforme Young (2014), o acesso ao conhecimento socialmente produzido é condição fundamental para a justiça social. Assim, ao complementar e suplementar a escolarização, o AEE deve contribuir para ampliar o acesso dos estudantes público da Educação Especial a esse conhecimento, evitando práticas pedagógicas simplificadas ou empobrecidas.

Dessa forma, a articulação entre AEE e currículo permite compreender a complementação e a suplementação como estratégias pedagógicas e curriculares voltadas à democratização do conhecimento. Como afirmam Mendes (2010; 2018), Glat (2018) e Kassar (2016), a efetivação do AEE pressupõe a construção de práticas colaborativas, a problematização do currículo hegemônico e o reconhecimento da diferença como princípio estruturante da educação inclusiva, reafirmando o direito à aprendizagem e à participação de todos os estudantes.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este texto teve como objetivo discutir o currículo do Atendimento Educacional Especializado em SRM, a partir de uma revisão da literatura que articulou os campos do currículo e da Educação Especial. A análise permitiu compreender que o AEE, ao operar por meio das dimensões da complementação e suplementação, envolve escolhas curriculares que expressam disputas em torno da

seleção e legitimação do conhecimento escolar, não podendo ser reduzido a um conjunto de práticas técnicas ou de apoio individualizado.

Logo, o levantamento bibliográfico evidenciou que tanto o currículo quanto a EE se constituem como campos marcados por tensões históricas e relações de poder. As contribuições de autores do currículo e da Educação Especial indicam que, quando o AEE se afasta de uma reflexão curricular consistente, tende a assumir um caráter compensatório, deslocando para o estudante a responsabilidade pela superação das barreiras impostas pelo próprio sistema escolar. Em contrapartida, a articulação do AEE e currículo reforça a necessidade de compreender a complementação e suplementação como práticas pedagógicas e curriculares intencionalmente organizadas.

Para tanto, a revisão de literatura mostrou-se fundamental para o desenvolvimento de repertório teórico e para o aprofundamento das categorias analíticas mobilizadas ao longo do texto. Ao discutir o currículo do AEE em SRM, o texto reafirma a centralidade do conhecimento escolar, apontando para a importância de práticas colaborativas e de políticas curriculares comprometidas com a democratização do acesso ao conhecimento e com a efetivação da educação inclusiva.

REFERÊNCIAS

- APPLE, Michael W. **Ideologia e currículo**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.
- BUENO, José Geraldo Silveira. **Educação especial brasileira: integração/segregação do aluno diferente**. São Paulo: EDUC, 2016.
- CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho. **Atendimento educacional especializado: fundamentos, políticas e práticas pedagógicas**. Marília: Oficina Universitária, 2012.
- CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho. **A organização do atendimento educacional especializado na perspectiva da educação inclusiva**. Revista Brasileira de Educação Especial, Marília, v. 20, n. 2, p. 261-276, 2014.
- CASAGRANDE, Ana Lúcia; MAINARDES, Jefferson. **Educação especial como campo acadêmico: disputas, agentes e produção científica**. Revista Brasileira de Educação Especial, Marília, v. 27, p. 119-138, 2021.
- DINIZ, Débora; BARBOSA, Livia; SANTOS, Wederson Rufino dos. **Deficiência, direitos humanos e justiça**. Sur – Revista Internacional de Direitos Humanos, São Paulo, v. 6, n. 11, p. 64-77, 2009.
- CASAGRANDE, Cássio; MAINARDES, Jefferson. **Educação especial como campo acadêmico: disputas, agentes e produção do conhecimento**. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v. 26, p. 1-22, 2021.
- GLAT, Rosana. **Educação inclusiva: cultura e práticas pedagógicas**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2011.
- GLAT, Rosana. **Educação especial e inclusão escolar: políticas, práticas e desafios**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2018.
- KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. **Educação especial no Brasil: desigualdades e desafios no acesso à escolarização**. Educação & Sociedade, Campinas, v. 32, n. 114, p. 41-57, 2011.
- KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. **Políticas de educação especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios da escolarização**. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v. 21, n. 66, p. 259-281, 2016.
- LOPES, Alice Casimiro. **Políticas de currículo: mediações culturais**. São Paulo: Cortez, 2004.
- LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.
- LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2. ed. Rio de Janeiro: EPU, 2018.
- MENDES, Enicéia Gonçalves. **A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil**. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v. 15, n. 44, p. 333-355, 2010.
- MENDES, Enicéia Gonçalves. **Inclusão escolar com apoio especializado: desafios da política e da prática pedagógica**. São Carlos: EDUFSCar, 2018.

MENDES, Enicéia Gonçalves. **Breve histórico da educação especial no Brasil.** *Revista Educación y Pedagogía*, Medellín, v. 22, n. 57, p. 93-109, 2010.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. **Políticas educacionais e educação especial.** Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

PACHECO, José Augusto. **Currículo: teoria e prática.** Porto: Porto Editora, 2000.

PLETSCH, Márcia Denise. **Educação especial e inclusão escolar: interfaces e desafios contemporâneos.** Rio de Janeiro: Wak Editora, 2014.

PLETSCH, Márcia Denise. **Educação especial: entre o discurso da inclusão e as práticas escolares.** Curitiba: Appris, 2020.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática.** 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SACRISTÁN, José Gimeno. **Saberes e incertezas sobre o currículo.** Porto Alegre: Penso, 2013.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **Currículo escolar e justiça social: o cavalo de Troia da educação.** Porto Alegre: Penso, 2013.

YOUNG, Michael. **Para que servem as escolas?** *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 101, p. 1287-1302, 2007.

YOUNG, Michael. **O currículo do futuro: da “nova sociologia da educação” a uma teoria crítica do currículo.** Campinas: Papirus, 2014.

OS IMPACTOS DA PANDEMIA DE COVID-19 NO DESENVOLVIMENTO DE CRIANÇAS DE 0 A 3 ANOS NA PERSPECTIVA DA BNCC

THE IMPACTS OF THE COVID-19 PANDEMIC ON THE DEVELOPMENT OF CHILDREN AGED 0 TO 3 YEARS FROM THE PERSPECTIVE OF THE BNCC (BRAZILIAN NATIONAL CURRICULUM BASE)

IMPACTOS DE LA PANDEMIA DE COVID-19 EN EL DESARROLLO DE NIÑOS DE 0 A 3 AÑOS DESDE LA PERSPECTIVA DEL BNCC (CURRÍCULO NACIONAL BRASILEÑO)



10.56238/sevened2026.018-017

Cleide Martins Pedro

Pós-graduação em Psicopedagogia Clínica e Institucional, e Educação Especial
E-mail: cleide.pedro@edu.itirapina.sp.gov.br

Maria Inês Seredônio de Oliveira

Pós-graduação em Educação Especial e Inclusiva com Ênfase em Surdez e Libras, pós-graduação em Pedagogia Clínica e Institucional e pós-graduação em A Ludicidade e a Pedagogia do Brincar
E-mail: maria.oliveira@edu.itirapina.sp.gov.br

RESUMO

Este artigo analisa o desenvolvimento de crianças bem pequenas (0 a 3 anos), conforme a orientação da BNCC, que vivenciaram um período de distanciamento social em decorrência da pandemia de COVID-19. Durante aproximadamente dois anos, essas crianças permaneceram afastadas do convívio escolar presencial, o que impactou significativamente suas experiências de interação social. Tal cenário tem provocado, em muitos casos, prejuízos no desenvolvimento motor, cognitivo e socioemocional, contribuindo para o agravamento das desigualdades sociais. Nesse contexto, o artigo destaca a importância das práticas pedagógicas na Educação Infantil como forma de promover a expressão de sentimentos e a superação de dificuldades. Por meio de atividades como desenho, pintura, teatro e música, as crianças podem manifestar emoções, desejos e conflitos, favorecendo seu desenvolvimento integral. Assim, enfatiza-se o papel da escola na construção de experiências significativas que auxiliem no processo de aprendizagem e no fortalecimento das interações sociais.

Palavras-chave: Crianças Bem Pequenas. Desigualdade Social. Prática Pedagógica. Desenvolvimento Infantil.

ABSTRACT

This article analyzes the development of very young children (0 to 3 years old), according to the guidelines of the Brazilian National Common Curricular Base (BNCC), who experienced a period of social distancing due to the COVID-19 pandemic. For approximately two years, these children were deprived of in-person school interactions, which significantly affected their opportunities for social engagement. This situation has often resulted in negative impacts on motor, cognitive, and socio-emotional development, contributing to the intensification of social inequalities. In this context, the

study highlights the importance of pedagogical practices in Early Childhood Education as a means of promoting emotional expression and overcoming developmental challenges. Through activities such as drawing, painting, theater, and music, children are able to express feelings, desires, and conflicts, thereby supporting their overall development. Thus, the role of the school is emphasized in providing meaningful experiences that foster learning and strengthen social interactions.

Keywords: Very Young Children. Social Inequality. Pedagogical Practices. Child Development.

RESUMEN

Este artículo analiza el desarrollo de niños y niñas de muy corta edad (de 0 a 3 años), según las directrices del BNCC (Currículo Nacional Brasileño), que experimentaron un periodo de distanciamiento social debido a la pandemia de COVID-19. Durante aproximadamente dos años, estos niños y niñas permanecieron alejados de la vida escolar presencial, lo que impactó significativamente sus experiencias de interacción social. Esta situación ha perjudicado, en muchos casos, su desarrollo motor, cognitivo y socioemocional, contribuyendo a la exacerbación de las desigualdades sociales. En este contexto, el artículo destaca la importancia de las prácticas pedagógicas en la Educación Infantil como medio para promover la expresión de sentimientos y la superación de dificultades. Mediante actividades como el dibujo, la pintura, el teatro y la música, los niños y niñas pueden expresar emociones, deseos y conflictos, favoreciendo su desarrollo integral. Por lo tanto, se enfatiza el papel de la escuela en la construcción de experiencias significativas que faciliten el proceso de aprendizaje y fortalezcan las interacciones sociales.

Palabras clave: Niños y Niñas de Muy Corta Edad. Desigualdad Social. Práctica Pedagógica. Desarrollo Infantil.

1 INTRODUÇÃO

No contexto atual da Educação Infantil, torna-se fundamental que os espaços educativos estejam integrados à natureza e promovam experiências significativas para as crianças de maneira acolhedora, tranquila e humanizada. A valorização desses ambientes não deve ocorrer apenas em momentos de crise, como durante a pandemia de COVID-19, mas fazer parte das práticas pedagógicas cotidianas, reconhecendo a importância dos espaços abertos para o desenvolvimento integral infantil. Durante o período de distanciamento social provocado pela pandemia, muitas crianças permaneceram afastadas do convívio escolar presencial, o que impactou diretamente suas interações sociais, emocionais e experiências de aprendizagem. Nesse cenário, a escola passou a refletir sobre a necessidade de reorganizar seus espaços e práticas pedagógicas, buscando oferecer ambientes mais acolhedores, interativos e próximos da realidade das crianças.

De acordo com Paulo Freire, “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua produção ou a sua construção”. A partir dessa perspectiva, torna-se essencial conduzir os educadores a uma reflexão sobre sua atuação no ambiente educativo, compreendendo a importância de práticas que favoreçam a autonomia, a dialogicidade e as trocas de experiências entre professores e alunos.

Assim, os espaços educativos na Educação Infantil devem possibilitar momentos prazerosos de aprendizagem, nos quais as crianças possam explorar, interagir, brincar e construir conhecimentos coletivamente, fortalecendo vínculos e desenvolvendo habilidades fundamentais para sua formação integral, conforme orienta a BNCC.

1.1 OBJETIVO GERAL

“Este artigo tem como objetivo analisar os impactos da pandemia de COVID-19 no desenvolvimento de crianças de 0 a 3 anos, destacando a importância das práticas pedagógicas humanizadas na Educação Infantil conforme orienta a BNCC.”

1.2 A EDUCAÇÃO INFANTIL NA PERSPECTIVA DA BNCC

A BNCC reconhece a Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica e destaca a criança como sujeito histórico, social e de direitos. Nesse documento, o desenvolvimento infantil ocorre por meio das interações, das brincadeiras e das experiências vivenciadas no cotidiano escolar.

Segundo a BNCC, as crianças de 0 a 3 anos são classificadas como bebês e crianças bem pequenas, necessitando de práticas pedagógicas que respeitem seu tempo, suas necessidades e suas formas de aprender. Dessa maneira, o ambiente educativo deve proporcionar acolhimento, segurança, afetividade e oportunidades de exploração do mundo ao seu redor.

Os direitos de aprendizagem e desenvolvimento previstos pela BNCC — conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se — reforçam a importância de espaços educativos humanizados, organizados para favorecer experiências significativas e o desenvolvimento integral da criança.

1.3 A PANDEMIA DE COVID-19: CONTEXTO HISTÓRICO E IMPACTOS SOCIAIS

A pandemia de COVID-19 teve início no final do ano de 2019, causada pelo coronavírus SARS-CoV-2, espalhando-se rapidamente por diversos países e sendo reconhecida como pandemia mundial pela Organização Mundial da Saúde em março de 2020. Como medida de prevenção ao contágio, escolas, parques e espaços coletivos foram fechados, ocasionando um longo período de isolamento social e mudanças significativas na rotina das famílias e das crianças.

No caso das crianças de 0 a 3 anos, especialmente aquelas matriculadas na Educação Infantil, os impactos foram ainda mais intensos, pois essa fase do desenvolvimento é marcada pela necessidade de interação social, brincadeiras, exploração do ambiente e construção de vínculos afetivos. O afastamento do espaço escolar e da convivência com outras crianças comprometeu experiências fundamentais para o desenvolvimento motor, cognitivo, emocional e social.

Muitas crianças apresentaram dificuldades relacionadas à linguagem, à socialização, à autonomia e à expressão de sentimentos. Além disso, o excesso de tempo em ambientes fechados e o aumento do uso de telas também influenciaram mudanças no comportamento infantil, como irritabilidade, ansiedade, insegurança e dificuldades de adaptação ao retorno escolar presencial.

Outro aspecto relevante refere-se às desigualdades sociais evidenciadas durante a pandemia. Muitas famílias enfrentaram dificuldades econômicas, falta de acesso à internet, ausência de espaços adequados para brincadeiras e limitação no acompanhamento das atividades propostas pelas instituições escolares. Dessa forma, as crianças em situação de vulnerabilidade social foram ainda mais afetadas em seu processo de desenvolvimento e aprendizagem.

Nesse contexto, a escola e os educadores passaram a desempenhar um papel essencial no acolhimento das crianças após o retorno presencial, buscando reconstruir vínculos, promover experiências significativas e garantir práticas pedagógicas mais humanizadas e acolhedoras. Conforme destaca Lev Vygotsky, o desenvolvimento infantil ocorre por meio das interações sociais, reforçando a importância da convivência e das experiências compartilhadas na primeira infância.

1.4 A IMPORTÂNCIA DOS ESPAÇOS ABERTOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Na Educação Infantil, diferentes concepções pedagógicas defendem a importância do brincar livre, das interações sociais e das relações afetivas como elementos fundamentais para o

desenvolvimento integral da criança. Nesse contexto, os espaços abertos assumem um papel significativo ao possibilitarem experiências mais amplas, acolhedoras e conectadas à natureza.

Ambientes ventilados e organizados de maneira lúdica favorecem a exploração, a curiosidade e a autonomia das crianças pequenas. O contato com elementos naturais, como folhas, flores, pedras, galhos, gravetos, terra, água e diferentes texturas, contribui para o desenvolvimento motor, cognitivo, sensorial e socioemocional, permitindo que a criança descubra o mundo por meio das experiências concretas e das brincadeiras.

Além disso, os espaços externos estimulam a criatividade, a imaginação e a socialização, proporcionando momentos de interação entre as crianças e fortalecendo vínculos afetivos com colegas e professores. Essas vivências também auxiliam na promoção do bem-estar emocional, tornando as crianças mais tranquilas, participativas e seguras em seu processo de aprendizagem.

Segundo Maria Montessori, o ambiente possui grande influência no desenvolvimento infantil, pois é por meio dele que a criança explora, experimenta e constrói conhecimentos. Dessa forma, torna-se essencial que os espaços educativos sejam planejados de maneira humanizada, respeitando as necessidades, os interesses e o tempo de cada criança.

Após o período de isolamento social provocado pela pandemia de COVID-19, os espaços abertos passaram a ser ainda mais valorizados nas instituições de Educação Infantil, não apenas como medida de segurança, mas também como possibilidade de promover acolhimento, interação social e experiências significativas para as crianças pequenas.

1.5 O CONTEXTO ATUAL DA EDUCAÇÃO INFANTIL

No contexto atual da Educação Infantil, observa-se a necessidade de reconstruir práticas pedagógicas mais acolhedoras, humanizadas e significativas para as crianças pequenas, especialmente após os impactos causados pela pandemia de COVID-19. As instituições escolares passaram a enfrentar novos desafios relacionados ao desenvolvimento infantil, à socialização e à adaptação das crianças ao ambiente escolar presencial.

Muitas crianças de 0 a 3 anos retornaram à escola apresentando dificuldades na comunicação, na interação social, na autonomia e na regulação emocional, reflexos do longo período de isolamento social e da redução das experiências coletivas durante os primeiros anos de vida. Nesse cenário, o papel da escola tornou-se ainda mais essencial no acolhimento e na promoção de experiências que favoreçam o desenvolvimento integral da criança.

Além disso, os educadores passaram a refletir sobre a importância de práticas pedagógicas centradas no brincar, nas interações e nos vínculos afetivos, respeitando o tempo e as necessidades individuais de cada criança. Os espaços abertos, o contato com a natureza, as atividades lúdicas e as

experiências sensoriais ganharam maior valorização no cotidiano escolar, contribuindo para o bem-estar físico e emocional das crianças.

Outro aspecto importante no contexto atual refere-se às desigualdades sociais evidenciadas pela pandemia. Muitas famílias enfrentaram dificuldades econômicas, emocionais e educacionais, o que influenciou diretamente o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças pequenas. Dessa forma, a escola passou a exercer também uma função de acolhimento social, fortalecendo a parceria entre família e instituição escolar.

Conforme afirma Jean Piaget, a criança aprende por meio da interação com o meio e das experiências vivenciadas. Assim, torna-se fundamental que a Educação Infantil ofereça ambientes ricos em estímulos, afetividade e possibilidades de exploração, garantindo experiências significativas que contribuam para o desenvolvimento infantil em sua totalidade.

2 METODOLOGIA

Este artigo caracteriza-se como uma pesquisa bibliográfica de abordagem qualitativa, fundamentada em documentos oficiais, como a BNCC, e em autores da área da Educação Infantil e desenvolvimento infantil.

2.1 CONCEITUAÇÃO DA BNCC NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A Base Nacional Comum Curricular, conhecida como BNCC, é um documento que orienta o que todas as crianças brasileiras têm direito de aprender desde a Educação Infantil até o Ensino Médio.

Na Educação Infantil, especialmente para crianças de 0 a 3 anos de idade (creche), a BNCC compreende a criança como um sujeito ativo, capaz de aprender por meio das interações, brincadeiras, experiências e vínculos afetivos. O foco não está na alfabetização formal, mas no desenvolvimento integral da criança em seus aspectos físico, emocional, social, cognitivo e cultural.

2.2 DIREITOS DE APRENDIZAGEM E CAMPOS DE EXPERIÊNCIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A BNCC organiza a Educação Infantil em seis direitos de aprendizagem:

- Conviver
- Brincar
- Participar
- Explorar
- Expressar
- Conhecer-se

Para as crianças de 0 a 3 anos, as práticas pedagógicas devem acontecer de forma lúdica, acolhedora e significativa, respeitando o tempo e as necessidades de cada criança.

Além disso, a BNCC estabelece cinco campos de experiências:

- O eu, o outro e o nós
- Corpo, gestos e movimentos
- Traços, sons, cores e formas
- Escuta, fala, pensamento e imaginação
- Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações

Esses campos orientam o planejamento das atividades na creche, promovendo experiências que favoreçam o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças pequenas.

2.3 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA CRIANÇAS DE 0 A 3 ANOS

As práticas pedagógicas desenvolvidas na creche devem ocorrer de maneira lúdica, acolhedora e significativa, respeitando o tempo, as necessidades, os interesses e as individualidades de cada criança. Nesse contexto, o brincar, as interações sociais e as experiências do cotidiano tornam-se elementos fundamentais para o desenvolvimento integral infantil, favorecendo aprendizagens relacionadas aos aspectos físicos, emocionais, sociais, cognitivos e culturais.

De acordo com a Base Nacional Comum Curricular, as crianças pequenas aprendem por meio das vivências, da exploração do ambiente, das brincadeiras e da construção de vínculos afetivos. Dessa forma, o professor assume o papel de mediador das experiências, organizando espaços, materiais e situações que estimulem a curiosidade, a autonomia, a criatividade e a participação ativa das crianças no ambiente escolar.

Além disso, a BNCC estabelece os Campos de Experiências como eixos norteadores das práticas pedagógicas na Educação Infantil. Esses campos possibilitam a construção de conhecimentos e o desenvolvimento das múltiplas linguagens infantis, conforme o apresentado na tabela abaixo:

2.4 CAMPOS DE EXPERIÊNCIAS E SEUS OBJETIVOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Tabela 1

Campos de Experiências da BNCC	Objetivo na Educação Infantil
O eu, o outro e o nós	Desenvolver identidade, convivência, vínculos afetivos e respeito ao próximo.
Corpo, gestos e movimentos	Explorar movimentos, coordenação motora e expressão corporal.
Traços, sons, cores e formas	Incentivar experiências artísticas, musicais e visuais.
Escuta, fala, pensamento e imaginação	Estimular linguagem oral, comunicação, criatividade e imaginação.
Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações	Promover descobertas sobre o ambiente, noções matemáticas e observação do mundo.

Fonte: Elaborada pelos autores da BNCC

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante das reflexões apresentadas ao longo deste artigo, compreende-se que a Educação Infantil exerce um papel fundamental no desenvolvimento integral das crianças de 0 a 3 anos, especialmente no contexto pós-pandemia de COVID-19. O período de isolamento social evidenciou a importância das interações, das brincadeiras, dos vínculos afetivos e das experiências coletivas para o desenvolvimento motor, cognitivo, emocional e social das crianças bem pequenas.

Nesse cenário, a Base Nacional Comum Curricular reafirma a necessidade de práticas pedagógicas humanizadas, acolhedoras e significativas, que respeitem o tempo, as necessidades e as individualidades infantis. Os direitos de aprendizagem e os campos de experiências propostos pela BNCC contribuem para a organização de práticas educativas que valorizam a criança como sujeito ativo no processo de aprendizagem.

Além disso, destaca-se a relevância dos espaços abertos, do contato com a natureza, das atividades lúdicas e das múltiplas linguagens na promoção do desenvolvimento infantil e no fortalecimento das relações sociais. Atividades como música, pintura, desenho, teatro e brincadeiras favorecem a expressão de sentimentos, emoções e vivências, auxiliando as crianças no processo de adaptação e reconstrução dos vínculos sociais após o período de distanciamento.

Dessa forma, torna-se essencial que as instituições de Educação Infantil continuem investindo em ambientes educativos acolhedores, seguros e estimulantes, capazes de promover experiências significativas para as crianças pequenas. O trabalho pedagógico, aliado à parceria entre escola e família, contribui de maneira significativa para o desenvolvimento integral infantil, reduzindo impactos sociais e emocionais decorrentes da pandemia e garantindo o direito das crianças a uma educação de qualidade, afetiva e humanizada.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, DF: MEC, 2018.

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

KISHIMOTO, Tizuko Morchida Kishimoto. Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. São Paulo: Cortez, 2017.

MONTESSORI, Maria Montessori. A criança. São Paulo: Nórdica, 1987.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de Oliveira. Educação infantil: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2011.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. Organização Mundial da Saúde. Considerações sobre a COVID-19 e educação infantil. Genebra: OMS, 2020.

PIAGET, Jean Piaget. A formação do símbolo na criança. Rio de Janeiro: LTC, 1975.

VYGOTSKY, Lev Vygotsky. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

**DIAGNÓSTICO E PROPOSTA DE IMPLEMENTAÇÃO DE PRÁTICAS
AMBIENTAIS E SOCIAIS NOS LABORATÓRIOS DE ENSINO DE QUÍMICA E
BIOLOGIA DO IFFAR CAMPUS SANTA ROSA**

**DIAGNOSIS AND PROPOSAL FOR IMPLEMENTING ENVIRONMENTAL AND
SOCIAL PRACTICES IN THE CHEMISTRY AND BIOLOGY TEACHING
LABORATORIES OF IFFAR CAMPUS SANTA ROSA**

**DIAGNÓSTICO Y PROPUESTA PARA LA IMPLEMENTACIÓN DE PRÁCTICAS
AMBIENTALES Y SOCIALES EN LOS LABORATORIOS DE ENSEÑANZA DE
QUÍMICA Y BIOLOGÍA DEL CAMPUS IFFAR DE SANTA ROSA**



10.56238/sevened2026.018-018

Adriana Laiane Schneider

Graduanda em Ciências Biológicas

Instituição: Instituto Federal Farroupilha (IF Farroupilha) - Campus Santa Rosa

Bolsista de Iniciação Científica

E-mail: adriana.9000@aluno.iffar.edu.br

Gabriela Giusmin Dejavitte

Mestranda em Meio Ambiente e Tecnologias Sustentáveis

Instituição: Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS)

Bolsista CAPES

E-mail: giusmingabriela@gmail.com

Milena Busnello Becker

Engenheira Química

Instituição: Faculdade Horizontina (FAHOR)

E-mail: milenabecker2010@hotmail.com

Carla Cristiane Costa

Doutora em Química Orgânica

Instituição: Instituto Federal Farroupilha (IF Farroupilha) - Campus Santa Rosa

E-mail: carla.costa@iffarroupilha.edu.br

Fabrizio Ferrarini

Doutorando em Engenharia Química

Instituição: Instituto Federal Farroupilha (IF Farroupilha) - Campus Santa Rosa

E-mail: fabrizio.ferrarini@iffarroupilha.edu.br

RESUMO

O gerenciamento adequado de resíduos químicos e biológicos em instituições de ensino superior é fundamental para minimizar impactos ambientais e promover práticas sustentáveis. Nesse contexto, o presente estudo teve como objetivo identificar, gerenciar e minimizar os resíduos gerados nos

laboratórios de ensino de Química e Biologia do Instituto Federal Farroupilha, utilizando o Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas como estudo piloto. A pesquisa possui caráter exploratório, com abordagem qualitativa e quantitativa, baseada no levantamento de dados referentes aos resíduos produzidos durante as aulas práticas no segundo semestre de 2024. Os resultados demonstraram que a maior geração de resíduos ocorreu nas atividades da disciplina de Química para Ciências Biológicas, especialmente soluções ácido-base e resíduos químicos contendo solventes e reagentes laboratoriais. Também foram identificados resíduos orgânicos provenientes de práticas de Botânica, Fisiologia Vegetal e Microbiologia. O estudo evidenciou a importância da segregação, neutralização e armazenamento adequado dos resíduos, além da necessidade de aprimorar o controle quantitativo e qualitativo por meio de planilhas padronizadas de monitoramento. A integração dos princípios Environmental, Social and Governance (ESG) e dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) contribuiu para fortalecer práticas laboratoriais mais responsáveis e sustentáveis, promovendo a conscientização ambiental dos licenciandos. Conclui-se que a implementação de estratégias de minimização e gerenciamento de resíduos no ambiente acadêmico favorece a formação de profissionais mais comprometidos com a sustentabilidade e possibilita a replicação das práticas em outros Cursos e Campus da Instituição.

Palavras-chave: ESG. Resíduos. Gerenciamento. Sustentabilidade. Laboratórios de Ensino.

ABSTRACT

The proper management of chemical and biological waste in higher education institutions is fundamental to minimizing environmental impacts and promoting sustainable practices. In this context, the present study aimed to identify, manage, and minimize the waste generated in the Chemistry and Biology teaching laboratories of the Farroupilha Federal Institute, using the Biological Sciences Degree Course as a pilot study. The research has an exploratory character, with a qualitative and quantitative approach, based on the collection of data regarding the waste produced during practical classes in the second semester of 2024. The results showed that the greatest generation of waste occurred in the activities of the Chemistry for Biological Sciences discipline, especially acid-base solutions and chemical waste containing solvents and laboratory reagents. Organic waste from Botany, Plant Physiology, and Microbiology practices was also identified. The study highlighted the importance of segregation, neutralization, and proper storage of waste, as well as the need to improve quantitative and qualitative control through standardized monitoring spreadsheets. The integration of Environmental, Social and Governance (ESG) principles and the Sustainable Development Goals (SDGs) contributed to strengthening more responsible and sustainable laboratory practices, promoting environmental awareness among undergraduate students. It is concluded that the implementation of waste minimization and management strategies in the academic environment favors the training of professionals more committed to sustainability and allows for the replication of these practices in other courses and campuses of the institution.

Keywords: ESG. Waste. Management. Sustainability. Teaching Laboratories.

RESUMEN

La gestión adecuada de los residuos químicos y biológicos en las instituciones de educación superior es fundamental para minimizar el impacto ambiental y promover prácticas sostenibles. En este contexto, el presente estudio tuvo como objetivo identificar, gestionar y minimizar los residuos generados en los laboratorios de enseñanza de Química y Biología del Instituto Federal de Farroupilha, utilizando la Licenciatura en Ciencias Biológicas como estudio piloto. La investigación tiene un carácter exploratorio, con un enfoque cualitativo y cuantitativo, basado en la recopilación de datos sobre los residuos producidos durante las clases prácticas del segundo semestre de 2024. Los resultados mostraron que la mayor generación de residuos se produjo en las actividades de la asignatura de Química para Ciencias Biológicas, especialmente en las soluciones ácido-base y los residuos químicos que contenían disolventes y reactivos de laboratorio. También se identificaron residuos orgánicos de las prácticas de Botánica, Fisiología Vegetal y Microbiología. El estudio destacó la importancia de la

segregación, neutralización y almacenamiento adecuado de los residuos, así como la necesidad de mejorar el control cuantitativo y cualitativo mediante hojas de cálculo de monitorización estandarizadas. La integración de los principios ambientales, sociales y de gobernanza (ASG) y los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) contribuyó a fortalecer prácticas de laboratorio más responsables y sostenibles, promoviendo la conciencia ambiental entre el alumnado de pregrado. Se concluye que la implementación de estrategias de minimización y gestión de residuos en el entorno académico favorece la formación de profesionales más comprometidos con la sostenibilidad y permite la replicación de estas prácticas en otros cursos y campus de la institución.

Palabras clave: ASG. Residuos. Gestión. Sostenibilidad. Laboratorios de Enseñanza.

1 INTRODUÇÃO

Vivemos em uma sociedade marcada pela predominância de um sistema capitalista que incentiva a produção em larga escala e o consumo desenfreado. Essa dinâmica intensifica a exploração de recursos naturais, resultando em volumes expressivos de resíduos e em desafios crescentes para sua gestão e descarte adequado. A desconexão entre os sistemas econômico e ecológico leva a sociedade a questionar os modelos de desenvolvimento vigentes. Nesse contexto, o conceito de desenvolvimento sustentável passou a ocupar posição central nas discussões ambientais globais, especialmente após a publicação do relatório “Nosso Futuro Comum” (“Our Common Future”), também conhecido como Relatório Brundtland. O documento define desenvolvimento sustentável como aquele capaz de suprir as necessidades do presente sem comprometer a capacidade das futuras gerações de suprirem suas próprias necessidades (United Nations, 2015; Souza et al., 2020).

Nesse contexto, organizações desempenham um papel crucial na mitigação dos impactos ambientais causados pela disposição inadequada de resíduos. A Política Nacional de Resíduos Sólidos (PNRS), instituída pela Lei Federal Nº 12.305, de 2 de agosto de 2010, estabelece diretrizes claras para a gestão integrada de resíduos sólidos, abrangendo princípios, objetivos e responsabilidades dos geradores e do poder público (BRASIL, 2010). Entre suas ferramentas está o Plano de Gerenciamento de Resíduos Sólidos (PGRS), que compreende ações desde a coleta até a destinação final dos rejeitos, contribuindo para a efetividade de programas como a coleta seletiva solidária (Decreto Nº 5.940/2006) já adotados por algumas instituições (MINISTÉRIO DO MEIO AMBIENTE, 2009).

Complementarmente, o Decreto nº 7.746, de 5 de junho de 2012, estabelece critérios, práticas e diretrizes para a promoção do desenvolvimento nacional sustentável nas contratações públicas federais, além de determinar a elaboração e implementação dos Planos de Gestão de Logística Sustentável (PLS) pelos órgãos da administração pública federal. O PLS configura-se como um instrumento de planejamento voltado à incorporação de práticas sustentáveis, racionalização do uso de recursos e melhoria da eficiência administrativa (Brasil, 2012).

Nas Universidades e Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, desafios relacionados ao tratamento e disposição final de resíduos químicos e biológicos são frequentes, especialmente em laboratórios de ensino e pesquisa. Embora essas atividades promovam avanços científicos e tecnológicos, geram resíduos que demandam tratamento adequado antes do descarte. Nesse contexto, a adoção de práticas de Ambiental, Social e Governança (ESG) pode influenciar diretamente a gestão e minimização desses resíduos, promovendo um futuro mais sustentável. A sigla ESG provém do inglês: *Environmental, Social, and Governance* e representa uma resposta às pressões contemporâneas para práticas mais responsáveis, conforme destacado por Cruz (2022).

Ao integrar os princípios ESG, laboratórios de ensino de Química e Biologia podem não somente formar futuros professores, mas também contribuir para a sustentabilidade ambiental.

Atualmente, a educação ambiental nos currículos escolares ainda é tratada de forma superficial e dispersa entre diferentes componentes curriculares. Isso contrasta com o aumento de fenômenos ambientais como mudanças climáticas, poluição e desertificação, frequentemente associados à ação humana (Oliveira; Domingos; Colasante, 2020).

Diante do exposto, verificou-se a necessidade de abordar, junto aos licenciandos do Curso Superior em Ciências Biológicas, o gerenciamento correto e a minimização de resíduos químicos e biológicos nos laboratórios do Instituto Federal Farroupilha (IFFar) *Campus* Santa Rosa.

Quanto ao objetivo geral, o estudo teve o intuito de estabelecer o Gerenciamento e Minimização de Resíduos químicos e biológicos gerados nos laboratórios de ensino de Química e Biologia do IFFar *Campus* Santa Rosa envolvendo o Curso Superior de Licenciatura em Ciências Biológicas como estudo piloto. Alinhado aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) e aos princípios ESG, o projeto visou elaborar protocolos para análise, rotinas e normativas que promovam a redução e a correta destinação de resíduos. Especificamente, procurou-se: identificar, quantificar e gerenciar os resíduos químicos e biológicos produzidos nas atividades de ensino; verificar, nos laboratórios utilizados em aulas práticas do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, quais técnicas empregadas pelos professores apresentam maior grau de periculosidade; realizar uma avaliação semestral dos resíduos gerados nas aulas práticas do curso; e incentivar a produção científica e a participação dos alunos envolvidos em eventos acadêmicos, como congressos.

A implantação do projeto de pesquisa foi dividida em três etapas principais: Diagnóstico, Minimização e Gerenciamento. Na etapa de Diagnóstico, foi realizada uma análise dos resíduos gerados, identificando seus tipos e volumes. Na etapa de Minimização buscaram-se estratégias para reduzir a geração de resíduos na fonte, enquanto o Gerenciamento tratou do destino adequado dos rejeitos, incluindo controle quantitativo e qualitativo. É importante destacar que, atualmente, a etapa do Gerenciamento dos resíduos do *Campus* Santa Rosa é realizada por uma empresa terceirizada, localizada no estado de Santa Catarina. No entanto, a Instituição vem buscando adotar práticas mais sustentáveis como: controle sistemático sobre os tipos e volumes de resíduos gerados, tratamento prévio de resíduos de alta periculosidade, além de neutralizações químicas básicas e aplicação de altas temperaturas para resíduos biológicos.

Justifica-se com esta pesquisa preencher lacunas na gestão de resíduos gerados nos laboratórios de ensino de Química e Biologia do *Campus* Santa Rosa, no Curso Superior de Ciências Biológicas.

O método escolhido foi o de estudo de caso que, de acordo com Yin (2001), tem o objetivo de não somente explorar determinado fenômeno, mas também entendê-lo em determinado contexto. O autor destaca ainda que a pesquisa de estudo de caso usa métodos múltiplos para coletar os dados que podem ser tanto qualitativos como quantitativos.

Assim, promovendo práticas sustentáveis e sensibilizando os futuros educadores sobre a importância de integrar conceitos de sustentabilidade em suas práticas pedagógicas e laboratoriais.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 CONCEITO DE RESÍDUOS: GERENCIAMENTO E IMPACTO AMBIENTAL

Os resíduos sólidos, entendidos como materiais descartados após o uso, podem gerar impactos ambientais significativos quando não são geridos adequadamente. No contexto do Rio Grande do Sul, a gestão de resíduos é regulamentada por normas como a Resolução CONSEMA nº 355/2017, que estabelece critérios e diretrizes para o licenciamento ambiental, incluindo exigências para o gerenciamento de resíduos sólidos (RIO GRANDE DO SUL, 2017).

Em alinhamento com a Política Nacional de Resíduos Sólidos (Lei nº 12.305/2010), essa resolução reforça a obrigatoriedade de implementar o Plano de Gerenciamento de Resíduos Sólidos (PGRS) em atividades que gerem resíduos passíveis de impacto ambiental. O PGRS, além de atender às demandas legais, orienta ações que visam à redução, reutilização e reciclagem, mitigando os danos ambientais e contribuindo para o desenvolvimento sustentável (BRASIL, 2010; Rio Grande Do Sul, 2017).

A elaboração e implementação do Plano de Gerenciamento de Resíduos Sólidos (PGRS) são fundamentadas em princípios técnicos estabelecidos em normas como a NBR 10004, da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT). A versão mais recente da norma, atualizada em 2024, é composta pelas partes ABNT NBR 10004-1:2024 e ABNT NBR 10004-2:2024. Essas atualizações redefinem os critérios de classificação dos resíduos, incluindo a periculosidade, e detalham o Sistema Geral de Classificação de Resíduos (SGCR), visando garantir um tratamento e destinação adequada dos resíduos (ABNT, 2024).

A classificação correta dos resíduos é essencial para evitar a contaminação do solo, das águas subterrâneas e dos ecossistemas. No estado do Rio Grande do Sul, as práticas alinhadas à NBR 10004 são exigidas durante o processo de licenciamento ambiental e fiscalizadas pelos órgãos competentes, como a Fundação Estadual de Proteção Ambiental (FEPAM) (Rio Grande Do Sul, 2017).

A ausência de um gerenciamento eficaz de resíduos sólidos pode resultar em graves impactos ambientais e sociais, como poluição, proliferação de vetores de doenças e aumento das emissões de gases de efeito estufa. Por isso, o PGRS atua como uma ferramenta indispensável, especialmente para atividades que gerem grandes volumes de resíduos e se houver geração de resíduos classificados como perigosos (Rio Grande Do Sul, 2017).

No contexto do Rio Grande do Sul, o fortalecimento da gestão de resíduos é estratégico, pois reflete o compromisso com o desenvolvimento sustentável e a proteção ambiental. Além disso, a aplicação de legislações como a Resolução CONSEMA nº 355/2017 e o cumprimento das normas da

ABNT reforçam a responsabilidade compartilhada entre geradores, poder público e sociedade, promovendo a sustentabilidade e o equilíbrio ambiental (ABNT, 2024).

2.2 DIRETRIZES PARA O GERENCIAMENTO DE RESÍDUOS SÓLIDOS

O gerenciamento de resíduos sólidos deve seguir uma abordagem completa e organizada, que abrange todas as etapas do processo, desde a geração até a disposição final. As diretrizes para o gerenciamento de resíduos sólidos incluem a prevenção, minimização, reutilização, reciclagem, tratamento e disposição adequada desses resíduos (BRASIL, 2010).

Uma das principais orientações é a classificação dos resíduos, conforme estabelecido pela NBR 10004, que diferencia entre resíduos perigosos e não perigosos, facilitando a determinação do tipo de manejo necessário. No Brasil, a Política Nacional de Resíduos Sólidos (Lei nº 12.305/2010) estabelece como princípios a responsabilidade compartilhada, a gestão integrada e a busca pela sustentabilidade na gestão dos resíduos, com foco na proteção ambiental e saúde pública (ABNT, 2024).

Segundo a ABNT NBR 10004:2024, os resíduos sólidos são classificados com base em suas características e nos riscos que oferecem à saúde humana e ao meio ambiente. Essa classificação é essencial para garantir o manejo adequado e minimizar os impactos ambientais.

A Classe I inclui resíduos considerados perigosos devido às suas propriedades, como inflamabilidade, corrosividade, reatividade, toxicidade e patogenicidade. Esses resíduos, quando não tratados de maneira adequada, representam riscos graves à saúde e ao ambiente, sendo detalhados na norma nos Anexos A e B, que classificam os resíduos de acordo com sua origem (ABNT, 2024).

Por outro lado, os resíduos Classe II são classificados como não perigosos. Eles se subdividem em Classe II A (não inertes), que, apesar de não serem perigosos, possuem características como biodegradabilidade e combustibilidade, e Classe II B (inertes), que não liberam substâncias nocivas e não representam risco para a potabilidade da água (ABNT, 2024).

A minimização de resíduos é uma diretriz fundamental dentro do gerenciamento, que visa reduzir a quantidade de resíduos gerados por meio de melhorias nos processos e de consumo. A implementação de sistemas de coleta seletiva é essencial para o sucesso da reciclagem, permitindo a separação adequada dos resíduos recicláveis e não recicláveis, o que facilita o reaproveitamento de materiais e a redução da quantidade de resíduos destinados a aterros sanitários. Essas ações contribuem para a redução do impacto ambiental e a conservação dos recursos naturais, alinhando-se com os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), em especial o ODS 12, que promove o consumo responsável e a produção sustentável (ONU, 2015).

A disposição final adequada dos resíduos é outro ponto crucial nas diretrizes de gerenciamento. A norma NBR 10.004 orienta que os resíduos perigosos, devido aos seus potenciais riscos, devem ser tratados de maneira segura antes de serem descartados, com ênfase na prevenção da contaminação do

solo e dos corpos hídricos. A destinação final dos resíduos deve ser feita preferencialmente por meio de tecnologias adequadas, como aterros sanitários licenciados ou processos de tratamento, evitando práticas que possam causar danos irreversíveis ao meio ambiente. Além disso, a norma enfatiza a importância de evitar a disposição de resíduos em locais inadequados, como rios, áreas de preservação permanente ou terrenos baldios (ABNT, 2024).

A responsabilidade compartilhada é um princípio central nas diretrizes de gerenciamento de resíduos sólidos. Isso significa que o gerenciamento não deve ser responsabilidade exclusiva do poder público ou da organização, mas deve envolver também os consumidores e a sociedade em geral (FEPAM, 2017).

A implementação de sistemas de logística reversa, onde os fabricantes são responsáveis pela destinação final dos produtos após o uso, é um exemplo dessa abordagem colaborativa. A fiscalização e o monitoramento constantes por órgãos como a Fundação Estadual de Proteção Ambiental (FEPAM) e outras entidades são essenciais para garantir o cumprimento das normas e a efetividade das políticas públicas de gestão de resíduos, assegurando o desenvolvimento sustentável e a preservação do meio ambiente para as futuras gerações (FEPAM, 2017).

2.3 OBJETIVOS DE DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL (ODS) E PRINCÍPIOS ESG

A interação dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) e dos princípios ESG tem se tornado uma abordagem importante para organizações que buscam agir de forma mais responsável e sustentável. Os ODS, adotados pela ONU em 2015, são compostos por 17 objetivos que abordam questões como a erradicação da pobreza, a preservação ambiental e a promoção da igualdade. Já os princípios ESG ajudam as organizações a integrar questões ambientais, sociais e de governança em suas práticas diárias, promovendo um impacto positivo tanto na sociedade quanto no meio ambiente (ONU, 2015).

O Objetivo 12 dos ODS, referente ao consumo responsável e produção sustentável, destaca a importância de gerenciar eficientemente os recursos naturais e minimizar os impactos ambientais causados pelas atividades humanas. As organizações devem adotar estratégias de redução de resíduos e utilizar os recursos de maneira mais consciente, promovendo a sustentabilidade e o respeito ao meio ambiente (ONU, 2015).

O conceito de ESG (Environmental, Social, and Governance) refere-se ao conjunto de critérios usados para avaliar como uma organização gerencia aspectos ambientais, sociais e de governança. No aspecto ambiental, analisa-se como é possível minimizar impactos ecológicos em suas operações. No social, considera-se como será lidado com questões como diversidade, direitos humanos e impacto nas comunidades. Já a governança abrange a forma como a organização se gere, garantindo ética, transparência e boas práticas em sua administração (KPMG, 2020; Clark, 2019).

Os princípios ESG nas instituições de ensino vão além do simples cumprimento das normas legais. Eles buscam criar um ambiente acadêmico ético e responsável, promovendo práticas que beneficiam a comunidade estudantil, o corpo docente e a sociedade em geral. Isso inclui a implementação de iniciativas sustentáveis em diversas áreas, como na gestão de resíduos, no uso responsável de recursos e na promoção de ações sociais que impactam positivamente a comunidade escolar (KPMG, 2020).

Adotar práticas ESG fortalece a formação dos alunos, preparando-os para atuar de maneira ética e sustentável no mercado de trabalho. Ao integrar esses princípios, as instituições de ensino contribuem para a educação de profissionais conscientes e comprometidos com o desenvolvimento sustentável. Isso também reflete positivamente na imagem institucional, atraindo estudantes e colaboradores que valorizam práticas responsáveis e transparentes, alinhadas aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) (Clark, 2019).

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

3.1 MÉTODO ESCOLHIDO E JUSTIFICATIVA

O método escolhido foi o de estudo de caso que, de acordo com Yin (2001), tem o objetivo de não somente explorar determinado fenômeno, mas também entendê-lo em determinado contexto. O autor destaca ainda que a pesquisa de estudo de caso usa métodos múltiplos para coletar os dados que podem ser tanto qualitativos como quantitativos.

Para Gil (2010) os estudos de caso podem ser constituídos tanto de um único quanto de múltiplos casos. Costuma-se utilizar um único caso quando o acesso a múltiplos casos é difícil e o pesquisador tem possibilidade de investigar um deles. Nessa hipótese, a pesquisa deve ser reconhecida como exploratória.

Por ser um estudo de caso único, procurou-se entender o fenômeno em profundidade utilizando-se das seguintes técnicas de coleta de dados: pesquisa bibliográfica, documental e levantamento de dados a partir dos resíduos gerados nas aulas práticas dos laboratórios de Química e Biologia, no Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas do IFFar *Campus* Santa Rosa.

3.2 CARACTERIZAÇÃO DO CASO SELECIONADO

O *Campus* Santa Rosa, está localizado na Avenida Cel. Bráulio de Oliveira, 1400 – CEP 98787-740 – Bairro Central, Santa Rosa, no estado do Rio Grande do Sul. A Figura 1 traz a imagem da fachada do IFFar, Campus Santa Rosa, que corresponde ao prédio administrativo, onde fica o Gabinete da Direção Geral, o Núcleo de Inovação Tecnológica, o Laboratório de pesquisa e aplicação em gestão, inovação e desenvolvimento organizacional, bem como as salas de Arquivos, de Auditoria, de Coordenações de Cursos Técnicos e Superiores, de Depósito de Almoxarifado, de Engenharia de

Reuniões, de Entidades Estudantis, de Direções, de Professores e multiprofissionais. Além disso, nesse prédio ficam a Secretaria de Cursos Superiores, a Secretaria de Registros Acadêmicos, o Setor de Assessoria Pedagógica e a Unidade de Gestão de Documentos (IFFar, 2021, p. 70).

Figura 1: Fachada do IFFar *Campus Santa Rosa*



Fonte: Autores (2025).

Quanto à oferta de cursos e vagas, o IFFar, Campus Santa Rosa, disponibiliza vagas para os seguintes níveis de ensino: médio, superior e pós-graduação. Em relação às vagas destinadas ao nível médio, são separadas em diferentes formas de ensino: integrado ao Técnico regular e na modalidade do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos, Técnico Subsequente. No nível superior às formas de ensino são licenciaturas, bacharelado e tecnólogo. Já na pós-graduação a forma de ensino é a especialização.

Em relação à equipe docente, atualmente, o Instituto Federal Farroupilha, Campus Santa Rosa, tem em seu quadro 65 servidores docentes de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico efetivos. Já o quadro técnico-administrativo conta com 54 servidores efetivos. (IFFar, 2019).

Sobre as instalações físicas, o IFFar *Campus Santa Rosa*, oferece aos alunos uma estrutura que proporciona o desenvolvimento cultural, social e de apoio à aprendizagem (IFFar, 2021, p. 69). O *Campus* dispõe de Biblioteca, laboratórios (de biologia, de física, de química, de matemática, de informática, de música, de Ensino, Sala Verde, de Robótica Industrial, etc.), área de esporte e convivência, e área de atendimento ao discente, como a CAE (Coordenação de Assistência Estudantil) e a CAI (Coordenação de Ações Inclusivas) (IFFar, 2021, p. 72).

O laboratório de ensino de Biologia é utilizado para realização de atividade práticas nas aulas de Biologia, tanto no Ensino Médio quanto no Ensino Superior. Nele, encontramos diversos materiais, como: modelos anatômicos, modelos didáticos, materiais de laboratório (béquer; bandejas; tesouras; pinças; espátulas; pipetas; pipetadores; placas de Petri; frascos reagentes; proveta; tubos de ensaio; etc), câmara de fluxo laminar, animais taxidermizados (Capivara (*Hydrochoerus hydrochaeris*);

Frango-d'água-azul (*Porphyrio martinica*); Galinha (*Gallus gallus*); Lebre (*Lepus europaeus*); Sapocururu (*Rhinella marina*); Peixes ósseos (Classe Osteichthyes); Tilápia (*Oreochromis niloticus*); Quati (*Nasua nasua*); Gavião-carijó (*Rupornis magnirostris*); Teiú (*Salvator merianae*); Graxaim-do-mato (*Cercodon thous*); Pomba-de-bando (*Zenaida auriculata*); Araçari-castanho (*Pteroglossus castanotis*); Tico-tico-rei (*Coryphopingus cucullatus*); Saracura-carijó (*Pardirallus maculatus*) e Pica-pau-do-campo (*Colaptes campestris*), etc. Abaixo, na Figura 2, é possível visualizar a organização do laboratório.

Figura 2: Laboratório de ensino de Biologia



Fonte: Autores (2025).

Os laboratórios de ensino de Biologia, seus instrumentos e modelos didáticos contribuem para o desenvolvimento de aulas práticas que segundo Rosito (2008) permite maior interação entre o professor e os alunos, proporcionando um planejamento conjunto e o uso de estratégias de ensino que melhoram a compreensão dos processos das ciências. Ainda, para a autora, “as atividades experimentais não devem ser desvinculadas das aulas teóricas, das discussões em grupo e de outras formas de aprender” (Rosito, 2008, P. 196). Sendo assim, a relação entre a teoria e a prática é uma via de mão-dupla, na qual se vai das atividades experimentais à teoria e das teorias às atividades experimentais, para contextualizar, retomando conhecimentos e também reconstruindo conceitos.

O laboratório de ensino de Química é igualmente utilizado para a realização de atividades práticas nas aulas de Biologia, tanto no Ensino Médio quanto nos Cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas, Tecnologia em Alimentos e na Pós-Graduação em Ciências da Natureza. O espaço conta

com uma variedade de materiais e equipamentos adequados ao desenvolvimento de experimentos multidisciplinares. A Figura 3 apresenta a organização do ambiente laboratorial e a disposição dos recursos disponíveis:

Figura 3: Laboratório de ensino de Química



Fonte: Autores (2025).

Esses espaços educativos, de que o *Campus* dispõe, são fundamentais para os processos de ensino e de aprendizagem, ao contribuírem significativamente para a educação. A Biblioteca oferece acesso a uma ampla variedade de livros, promovendo a formação e o desenvolvimento de hábitos de leitura e pesquisa. No laboratório de Informática, os alunos utilizam tecnologias como ferramentas de apoio na construção do conhecimento. E as atividades nos laboratórios de ensino de Biologia e Química incentivam o aluno a conhecer, entender e aprender a aplicar a teoria, na prática, por meio das ferramentas e técnicas usadas na pesquisa educacional.

3.3 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

As informações sobre os resíduos químicos e biológicos foram registradas em uma tabela, permitindo avaliar a produção de resíduos e a periculosidade das técnicas experimentais empregadas:

Tabela 1: Aulas práticas realizadas no curso de Ciências Biológicas, no segundo semestre de 2024.

Data	Laboratório	Componente Curricular	Reagentes empregados
11/09/2024	Biologia	Zoologia II	Não gera resíduos químicos e biológicos
23/09/2024	Biologia	Embriologia e Histologia humana	Não gera resíduos químicos e biológicos
10/10/2024	Biologia	Genética e Biologia Molecular	Não gera resíduos químicos e biológicos
09/10/2024	Química	Química para Ciências Biológicas	Solução de um ácido e de uma base (baixa concentração) que já estejam preparados. Cloreto de Sódio P.A, fita indicadora de pH, indicadores fenolftaleína e vermelho de metila.
11/10/2024	Química	Química para Ciências Biológicas	Solução de um ácido e de uma base (baixa concentração) que já estejam preparados. Cloreto de Sódio P.A, fita indicadora de pH, indicadores fenolftaleína e vermelho de metila.
17/10/2024	Microscopia	Botânica II	Não gera resíduos químicos e biológicos
23/10/2024	Microscopia	Zoologia II	Não gera resíduos químicos e biológicos
13/11/2024	Microscopia	Zoologia II	Não gera resíduos químicos e biológicos
27/11/2024	Química	Química para Ciências Biológicas	Solução padrão NaOH 0,1 mol/L; solução de HCl 0,1 mol/L (concentração aproximada); solução alcoólica a 1% de Fenolftaleína.
11/12/2024	Microscopia	Zoologia II	Resíduos orgânicos
17/12/2024	Microscopia	Parasitologia Humana	Não gera resíduos químicos e biológicos
20/12/2024	Biologia	Genética e Biologia Molecular	Não gera resíduos químicos e biológicos
20/12/2024	Biologia	Fisiologia Vegetal	Resíduos orgânicos
17/01/2025	Química	Química para Ciências Biológicas	Solução: 80 ml Hexano e 20 mL de Acetona ; Hexano, Sulfato de Cobre, Sílica Gel, Solução aquosa de álcool 70%, Álcool Etilico P.A.

22/01/2025	Química	Química para Ciências Biológicas	Reagente de Jones (CrO_3/H^+); etanol; Solução aquosa KMnO_4 1 mol/L; Cicloexeno; Propeno; Solução aquosa FeCl_3 (3%); NaHCO_3 , Hexano, ácido acético glacial.
24/03/2025	Biologia	Microbiologia	Resíduos orgânicos

*com a greve o semestre foi estendido ao ano de 2025

Fonte: Autores.

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DE RESULTADO

Durante o segundo semestre de 2024, no Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, foram gerados diferentes tipos de resíduos em algumas aulas práticas (Tabela 1). Nas aulas de Química para Ciências Biológicas, houve a geração de 850 mL de soluções de NaOH e HCl (ambas com concentração de 0,5 M), além de 400 mL de resíduos de soluções ácido-base. Já nas disciplinas de Botânica II e Fisiologia Vegetal, foram gerados resíduos orgânicos provenientes do uso de flores. Na disciplina de Microbiologia, houve o descarte de ágar utilizado em experimentos.

Os resíduos químicos gerados nos laboratórios de Biologia são previamente segregados pelas servidoras técnicas do Instituto, de acordo com sua natureza. Os resíduos inorgânicos são subdivididos em comuns e contendo metais pesados, enquanto os resíduos orgânicos são separados em halogenados e não halogenados. Cada tipo é armazenado em bombonas específicas de 5 litros, devidamente identificadas, garantindo a compatibilidade química e a segurança no armazenamento temporário. Para o descarte dos resíduos gerados nas aulas práticas da disciplina de Química para o curso de Ciências Biológicas, as soluções ácido-base são previamente neutralizadas. Os demais resíduos, no entanto, não passam por tratamento antes do descarte, sendo somente acondicionados conforme suas características.

Os resíduos biológicos, incluindo materiais de origem animal provenientes de atividades práticas, são submetidos a congelamento imediato após o uso. Essa medida visa inibir a proliferação de microrganismos patogênicos, reduzir odores desagradáveis e minimizar os riscos à saúde humana e ao meio ambiente durante o período de armazenamento.

Nas aulas de Microbiologia, os meios de cultura utilizados também recebem um tratamento prévio antes do descarte. Após o uso, são esterilizados em autoclave, garantindo a inativação de microrganismos e a segurança no descarte subsequente como resíduos orgânicos. Cada placa de Petri utilizada nessas atividades consome, em média, 28 mL de ágar para a preparação do meio de cultura, que também é submetido à esterilização antes do descarte.

A coleta é realizada por empresa terceirizada, licenciada pelos órgãos ambientais competentes, em datas previamente agendadas com a instituição. Durante a coleta, os resíduos químicos

(classificados como Grupo B, conforme a RDC nº 222/2018 da Anvisa) são apenas pesados pela empresa, sem a realização de nova segregação. Assim, a responsabilidade pela correta separação e acondicionamento prévio dos resíduos permanece integralmente com o Instituto.

Os demais componentes curriculares, como Embriologia e Histologia Humana, Zoologia II e Parasitologia Humana, não geram resíduos químicos ou biológicos, uma vez que utilizam exclusivamente lâminas permanentes durante as atividades práticas. Nas disciplinas de Botânica II e Fisiologia Vegetal, são gerados apenas resíduos orgânicos de origem vegetal, como flores e fragmentos de plantas. Esses materiais são descartados em recipientes adequados para resíduos orgânicos, conforme orientações institucionais de manejo de resíduos sólidos.

Esse cenário reforça a importância de práticas voltadas à implementação de estratégias de redução e à sensibilização de alunos e professores para práticas mais sustentáveis. Além disso, adotar práticas ESG fortalece a formação dos alunos, preparando-os para atuar de maneira ética e responsável no mercado de trabalho. Ao integrar esses princípios, as instituições de ensino contribuem para a educação de profissionais conscientes e comprometidos com o desenvolvimento sustentável, alinhando suas ações aos ODS e fortalecendo sua imagem institucional perante estudantes e colaboradores que valorizam práticas responsáveis e transparentes (CLARK, 2019).

5 CONCLUSÃO

O projeto de pesquisa revelou que a disciplina de Química para Ciências Biológicas concentra a maior geração de resíduos químicos no Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas. As práticas de segregação e neutralização parcial monitoradas no ano de 2024/2º semestre representam avanços, mas ainda ocorrem lacunas quanto à quantificação detalhada de cada resíduo.

Como resultado da análise de 2024 foi implementada uma planilha padronizada para registro detalhado dos resíduos, incluindo tipo e quantidade de cada item, elaborada pelas bolsistas do projeto de pesquisa e alimentada pelas laboratoristas durante as aulas práticas experimentais. A adoção da planilha tem permitido maior precisão na quantificação e facilitação no planejamento da destinação adequada dos resíduos. Também é uma ferramenta de monitoramento contínuo para análises futuras de resíduos químicos e biológicos empregados nas aulas experimentais do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas.

No componente curricular de Química para Ciências Biológicas procurou-se realizar atividades em grupo e com o emprego de micro reações, a fim de minimizar os impactos ambientais e geração de resíduos.

A integração dos princípios de ESG e dos ODS nas práticas laboratoriais fortaleceu a formação crítica e sustentável dos licenciandos, promovendo conscientização ambiental e responsabilidade profissional uma vez que são os alunos que realizam a parte inicial de armazenamento de resíduos.

O estudo contribui para a institucionalização de protocolos de manejo de resíduos, com potencial de replicação em outros cursos e *Campus* do IFFar, promovendo práticas de ensino mais seguras e ambientalmente responsáveis.

REFERÊNCIAS

ABNT. NBR 10004:2024. Classificação de Resíduos Sólidos. Rio de Janeiro, 2024.

BRASIL. **Lei no 12.305, de 02 de agosto de 2010.** Institui a Política Nacional de Resíduos Sólidos; altera a Lei no 9.605, de 12 de fevereiro de 1998; e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 02 ago. 2010.

BRASIL. Decreto nº 7.746, de 5 de junho de 2012. Regulamenta o art. 3º da Lei nº 8.666, de 21 de junho de 1993, para estabelecer critérios e práticas para a promoção do desenvolvimento nacional sustentável nas contratações realizadas pela administração pública federal. Brasília, DF: Presidência da República, 2012. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/decreto/d7746.htm?utm_source=chatgpt.com. Acesso em: 9 maio 2026.

BRASIL. Decreto nº 9.178, de 23 de outubro de 2017. Altera o Decreto nº 7.746, de 5 de junho de 2012, que regulamenta o art. 3º da Lei nº 8.666, de 21 de junho de 1993. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 2017. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/d9178.htm. Acesso em: 31 jan. 2025.

BRASIL. Decreto nº 10.179, de 18 de dezembro de 2019. Revoga dispositivos do Decreto nº 7.746, de 5 de junho de 2012, e altera diretrizes sobre sustentabilidade nas contratações públicas. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 2019. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/decreto/d10179.htm. Acesso em: 31 jan. 2025.

BRASIL. Decreto nº 10.936, de 12 de janeiro de 2022. Regula a coleta seletiva e o descarte de resíduos recicláveis pelas administrações públicas, com ênfase na destinação a cooperativas e associações de catadores. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 2022. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2022-2026/2022/decreto/d10936.htm. Acesso em: 31 jan. 2025.

BRASIL. Lei nº 12.305, de 2 de agosto de 2010. Institui a Política Nacional de Resíduos Sólidos. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 2010.

CLARK, G. L. Sustainable Business: A Global Perspective on the Integration of ESG. Journal of Sustainable Business, 2019.

CRUZ, Augusto. Introdução ao ESG: meio ambiente, social e governança corporativa. 2. ed. São Paulo: Scortecci, 2022.

FEPAM. Fundação Estadual de Proteção Ambiental. Diretrizes e Normativas para o Licenciamento Ambiental no Rio Grande do Sul. Porto Alegre, RS, 2017.

GIL, Antonio Carlos. Estudo de Caso: fundamentação científica, subsídios para coleta e análise de dados, como redigir relatório. São Paulo: Atlas, 2010.

INSTITUTO FEDERAL FARROUPILHA (IFFAR). Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI 2019-2026). Santa Maria-RS: IFFAR, 2019.

INSTITUTO FEDERAL FARROUPILHA (IFFAR). Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Mecatrônica (PPC 2021-2026) Santa Rosa-RS: IFFAR, 2021.

KPMG. Governança Ambiental, Social e de Governança (ESG): Como Criar Valor Sustentável. KPMG International, 2020.

NACIONES UNIDAS. Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS). 2015. Disponível em: <https://www.un.org/sustainabledevelopment>. Acesso em: 31 jan. 2025.

OLIVEIRA, Alini Nunes de; DOMINGOS, Fabiane de Oliveira; COLASANTE, Tatiana. Reflexões sobre as práticas de Educação Ambiental em espaços de educação formal, não-formal e informal. Revista Brasileira de Educação Ambiental (Revbea), São Paulo, v.15, n. 7, p. 9-19, 3 dez. 2020.

ONU. Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável: Objetivos de Desenvolvimento Sustentável. Disponível em: <https://www.un.org/sustainabledevelopment/>. Acesso em: 31 jan. 2025.

RIO GRANDE DO SUL. Resolução CONSEMA nº 355, de 2017. Dispõe sobre o licenciamento ambiental no estado do Rio Grande do Sul. Diário Oficial do Estado: Porto Alegre, RS, 2017.

ROSITO, Berenice Alvares. O ensino de ciências e a experimentação. In: MORAES, Roque (ORG.) Construtivismo e ensino de ciências: reflexões epistemológicas e metodológicas. 3 ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008, p. 195-208

SOUZA, Janiele de Brito de et al. As dimensões do desenvolvimento sustentável e suas implicações na educação ambiental no ensino médio integrado à educação profissional. Revista Brasileira de Educação Ambiental, São Paulo, v. 15, n. 5, p. 89-108, 2020. DOI: 10.34024/revbea.2020.v15.10553. Disponível em: https://periodicos.unifesp.br/index.php/revbea/article/view/10553?utm_source=chatgpt.com. Acesso em: 9 maio 2026.

UNITED NATIONS (UN). *Transforming our world: the 2030 agenda for sustainable development*. New York: United Nations, 2015.

YIN, Robert K. Estudo de Caso, planejamento e métodos. 2.ed. São Paulo: Bookman, 2001.

POR UMA PEDAGOGIA ANTIRRACISTA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

TOWARDS AN ANTI-RACIST PEDAGOGY IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION

HACIA UNA PEDAGOGÍA ANTIRRACISTA EN LA EDUCACIÓN INFANTIL



10.56238/sevened2026.018-019

Frei Paulo Cantanheide

Mestre em Educação e Doutor em Educação

Instituição: Universidade Estadual de Goiás (UEG)

E-mail: paulo.ferreira@ueg.br

RESUMO

Este artigo discute a importância da construção de uma pedagogia antirracista na Educação Infantil como estratégia fundamental para o enfrentamento das desigualdades raciais presentes na sociedade brasileira. Partindo do reconhecimento de que o racismo possui dimensões individuais, institucionais e estruturais, conforme a perspectiva teórica de Almeida (2019), e com a contribuição de pesquisadores como Leocadio e Reis (2019; 2020), Martins (2006) e Santana (2006), o estudo analisa como tais dinâmicas impactam precocemente a formação identitária das crianças. A pesquisa dialoga com estudos sobre desenvolvimento infantil, educação das relações étnico-raciais e formação da identidade negra, destacando evidências empíricas que demonstram a presença de percepções racializadas já nos primeiros anos de vida. A partir dessa constatação, o trabalho defende que a escola de Educação Infantil deve assumir um papel ativo na promoção da equidade, na valorização da diversidade cultural e no fortalecimento da autoestima das crianças negras. O artigo também apresenta fundamentos pedagógicos inspirados em conceitos da cosmovisão africana, como *Ubuntu* e *Sankofa*, propondo sua aplicação como referências éticas e metodológicas para uma prática educativa descolonizadora. Conclui-se que a implementação de práticas pedagógicas antirracistas exige ações institucionais permanentes, formação continuada de professores e a construção de currículos que reconheçam a pluralidade étnico-cultural brasileira.

Palavras-chave: Educação Infantil. Pedagogia Antirracista. Racismo Estrutural. Identidade Negra.

ABSTRACT

This article discusses the importance of constructing an anti-racist pedagogy in early childhood education as a fundamental strategy for confronting racial inequalities present in Brazilian society. Starting from the recognition that racism has individual, institutional, and structural dimensions, according to the theoretical perspective of Almeida (2019), and with the contribution of researchers such as Leocadio and Reis (2019; 2020), Martins (2006), and Santana (2006), the study analyzes how these dynamics prematurely impact the identity formation of children. The research engages with studies on child development, education on ethnic-racial relations, and the formation of Black identity, highlighting empirical evidence that demonstrates the presence of racialized perceptions in the first years of life. Based on this finding, the work argues that early childhood education schools should assume an active role in promoting equity, valuing cultural diversity, and strengthening the self-esteem of Black children.

The article also presents pedagogical foundations inspired by concepts from the African worldview, such as Ubuntu and Sankofa, proposing their application as ethical and methodological references for a decolonizing educational practice. It concludes that the implementation of anti-racist pedagogical practices requires permanent institutional actions, ongoing teacher training, and the construction of curricula that recognize Brazilian ethnic and cultural plurality.

Keywords: Early Childhood Education. Anti-Racist Pedagogy. Structural Racism. Black Identity.

RESUMEN

Este artículo analiza la importancia de construir una pedagogía antirracista en la Educación Infantil como estrategia fundamental para afrontar las desigualdades raciales presentes en la sociedad brasileña. Partiendo del reconocimiento de que el racismo tiene dimensiones individuales, institucionales y estructurales, según la perspectiva teórica de Almeida (2019), y con la contribución de investigadores como Leocadio y Reis (2019; 2020), Martins (2006) y Santana (2006), el estudio analiza cómo estas dinámicas impactan prematuramente la formación de la identidad infantil. La investigación se basa en estudios sobre desarrollo infantil, educación en relaciones étnico-raciales y la formación de la identidad negra, destacando la evidencia empírica que demuestra la presencia de percepciones racializadas en los primeros años de vida. Con base en este hallazgo, el trabajo argumenta que las escuelas de Educación Infantil deben asumir un papel activo en la promoción de la equidad, la valoración de la diversidad cultural y el fortalecimiento de la autoestima de los niños y niñas negros. El artículo también presenta fundamentos pedagógicos inspirados en conceptos de la cosmovisión africana, como Ubuntu y Sankofa, proponiendo su aplicación como referencias éticas y metodológicas para una práctica educativa descolonizadora. Concluye que la implementación de prácticas pedagógicas antirracistas requiere acciones institucionales permanentes, formación docente continua y la construcción de currículos que reconozcan la pluralidad étnica y cultural brasileña.

Palabras clave: Educación Infantil. Pedagogía Antirracista. Racismo Estructural. Identidad Negra.

1 INTRODUÇÃO

Os três séculos de escravidão marcaram profundamente a sociedade brasileira, deixando traços visíveis em diferentes dimensões da vida social: ritmos, alegria, cores, sabores, afetos, religiosidade, mas também injustiça social, traumas, dores, resistências, movimentos, lutas, vitórias e derrotas. A experiência histórica do Brasil é, portanto, um mosaico complexo, composto tanto por expressões culturais de grande riqueza quanto por marcas profundas de violência e exclusão.

Subjacente a esse mosaico de experiências encontra-se uma realidade dura e persistente: a desigualdade racial. Ao mesmo tempo em que essa realidade se torna evidente em diferentes aspectos da vida social, muitas vezes procurou ocultar-se sob o falseamento ideológico da chamada democracia racial. Tal narrativa, amplamente difundida ao longo do século XX, contribuiu para mascarar a persistência das desigualdades raciais e dificultou o reconhecimento do racismo como um problema estrutural da sociedade brasileira.

Diante disso, torna-se difícil olhar para o passado da sociedade brasileira sem contemplar a dor, o sofrimento e o desespero que marcaram a trajetória de milhões de pessoas submetidas à escravidão e às suas consequências históricas. Contudo, a sabedoria de Sankofa, provérbio africano que será utilizado neste trabalho como referência pedagógica, ensina que o olhar lançado para o passado deve estar permeado de esperança e de desejo de aprendizagem, a fim de que o futuro possa ser construído de forma mais justa e promissora. Em outras palavras, revisitar a história não significa permanecer prisioneiro dela, mas aprender com suas lições para transformar o presente e projetar novos horizontes.

Sem ódio ou ressentimento, mas com o firme propósito de não repetir os erros e as injustiças do passado — e ao mesmo tempo valorizando sua grandeza e riqueza cultural —, o espírito de Sankofa se expressa poeticamente na letra de uma canção que afirma: “A tua riqueza vem lá do passado, de lá do congado eu tenho certeza; revela a grandeza de um povo sofrido, de rara beleza, que vive cantando profunda grandeza.”¹

É nesse horizonte simbólico, histórico e pedagógico que se desenvolve o projeto de uma pedagogia antirracista para a educação infantil. Tal proposta se fundamenta na alegria, no afeto, na firmeza ética e no compromisso com o enfrentamento do racismo que, ao longo da história brasileira, impregnou o imaginário social e se incorporou às estruturas econômicas, políticas e jurídicas da sociedade e do Estado.

A pedagogia antirracista não se confunde com um simples grito de revolta do povo negro brasileiro diante das injustiças do racismo. Trata-se, antes, de uma proposta educativa fundamentada em teoria, método e prática pedagógica. Portanto, não se trata de um fazer educacional restrito a

¹ Trecho da música “Ijexá”, composta por **Edil Pacheco** (Edilson de Jesus Pacheco). Canção que ficou conhecida na voz de **Clara Nunes**.

docentes negros para estudantes negros, mas de uma prática educativa pluriétnica, que não reconhece hierarquias entre os diferentes grupos étnicos que formam o povo brasileiro.

Nesse sentido, a educação antirracista apresenta-se como um paradigma fundamental para o século XXI, pois busca garantir que todos os sujeitos do ambiente escolar tenham acesso a uma aprendizagem digna, feliz e equânime, baseada no reconhecimento da diversidade e no respeito às diferentes identidades culturais que compõem a sociedade brasileira. Com o objetivo de propor uma **pedagogia antirracista na Educação Infantil** como estratégia educacional fundamental para o enfrentamento da desigualdade racial na sociedade brasileira, este trabalho buscará também:

- compreender como o racismo impacta a formação identitária das crianças, condicionando precocemente suas relações étnico-raciais;
- investigar a dinâmica do racismo estrutural e apresentar os fundamentos de uma ação pedagógica antirracista;
- apontar princípios e práticas didático-pedagógicas para a promoção de uma educação antirracista na Educação Infantil.

A pesquisa adotará como **referencial teórico** os trabalhos de Almeida (2019), Leocádio e Reis (2019; 2020), Martins (2006) e Gomes (2003). O estudo contará ainda com reflexões de pesquisadores vinculados à **Nova Escola** e ao **Projeto Trilhos da Alfabetização**, da Fundação Getúlio Vargas (FGV), publicadas em cadernos eletrônicos dessas instituições. O trabalho está organizado em três capítulos. O primeiro parte da indagação: **Por que uma pedagogia antirracista na Educação Infantil?**. O segundo apresenta os **fundamentos da ação pedagógica antirracista**. O terceiro reúne **referências para uma prática didático-pedagógica afro-brasileira**”.

2 POR QUE UMA PEDAGOGIA ANTIRRACISTA NA EDUCAÇÃO INFANTIL?

O desafio da construção da noção de equidade já na primeira infância, em uma realidade socio-histórica marcada por uma cultura que naturaliza a exclusão e o privilégio com base em critérios de natureza étnico-racial e de classe social, exige da educação uma ação eficaz que contemple a dimensão socioemocional, a formação da identidade e a aquisição de direitos, sem descuidar desse recorte étnico-racial que figura como elemento essencial na formação do povo brasileiro.

Conhecer a realidade social e estar sensível às condições existenciais e emocionais das crianças são posturas essenciais para o desenvolvimento de uma pedagogia antirracista na Educação Infantil, pois, nessa fase — que compreende aproximadamente dos zero aos seis anos —

as condições materiais e afetivas de cuidado são decisivas para o desenvolvimento saudável da criança. É na relação com o outro, por meio dos gestos, das palavras, dos toques e dos olhares, que a criança constrói sua identidade e passa a representar o mundo, a vida, o belo, o bom, o mal e o feio, entre outras dimensões da experiência humana que começam a se constituir nesse período (SANTANA, 2006, p. 32).

Em pesquisa desenvolvida com crianças da Educação Infantil da Rede Municipal de Educação de São Paulo, Leocádio e Reis (2019–2020) perceberam que, nessa faixa etária, já se manifestam percepções das diferenças que podem ser positivadas ou negativadas por meio de atitudes de exclusão ou empatia, não raras vezes impulsionadas e estimuladas por estereótipos racistas. As pesquisadoras alertam para a necessidade de se “ter atenção, sobretudo, ao racismo implícito, contido no tom da voz, no toque, no olhar, na brincadeira, nas brigas e nos xingamentos” (p. 23).

Desse modo, a necessidade de uma educação antirracista fundamenta-se na constatação de que a desigualdade racial afeta precocemente as crianças brasileiras. Estudos como o Doll Test e a pesquisa “Cadê a nossa boneca?” demonstram que o racismo impacta o imaginário infantil, gerando percepções negativas sobre a identidade negra e reforçando sentimentos de baixa autoestima.

[...] na pesquisa do psicólogo Kenneth Clark, o célebre doll test foi realizado em 1946. O teste consistia em colocar crianças com faixa etária média de sete anos diante de duas bonecas: uma negra e outra branca. As perguntas iniciais eram: “Quem é boa?”, “Quem é má?” e, por fim, “Qual você prefere?”. Na ocasião, 65% das crianças — entre negras e brancas — preferiram a boneca branca. O objetivo de Clark era contribuir para a formulação de políticas de promoção da igualdade étnico-racial, coletando dados sobre o impacto psicológico do racismo na infância e incentivando ações que fortalecessem a identidade negra e a autoestima das crianças. Décadas depois, em 1995, o cineasta estadunidense Kirki Davis refez o experimento e constatou que 71% das crianças continuavam demonstrando preferência pelas bonecas brancas. No Brasil, anos depois da divulgação desse experimento, a pedagoga Roseli Martins realizou uma pesquisa com 26 meninas — 12 negras (pretas e pardas) e 14 brancas. Martins utilizou um boneco branco, uma boneca negra e duas bonecas brancas, uma de cabelo curto e outra de cabelo comprido. Como resultado, 65% das meninas (17) preferiram a boneca branca de cabelo comprido, enquanto 15% (quatro) escolheram o boneco branco. Entre as cinco meninas que escolheram outras opções, duas eram negras (MARTINS, 2006 *apud* FGV-DPGE, 2021, p. 10).

Esses resultados indicam que, em países com amplo histórico de discriminação racial, como Brasil e Estados Unidos, o imaginário e a estrutura emocional infantil costumam ser profundamente condicionados por estereótipos racistas. Diante disso, o antirracismo apresenta-se como uma demanda urgente para a educação desde os primeiros anos da educação básica.

Uma educação antirracista é aquela que compreende que o processo de ensino-aprendizagem está vinculado ao pertencimento étnico, racial e cultural da população brasileira e que deve combater qualquer forma de discriminação. Nesse sentido, ampliar o conhecimento sobre a participação dos diferentes povos na formação do país é um passo fundamental para reconhecer sua importância nessa composição histórica, sem sobreposição ou apagamento de nenhuma etnia (NOVA ESCOLA, 2023).

Como a infância é o período em que as bases cognitivas e emocionais se constituem, a escola não pode se esquivar da responsabilidade ética e política de enfrentar esse fenômeno. Para Fazzi (2006), por volta dos três anos de idade as referências raciais ainda estão em processo de elaboração no pensamento das crianças. Justamente por isso, essa fase da vida exige que a escola esteja equipada com políticas educacionais eficazes de combate ao preconceito racial.

Sendo a infância a fase da vida em que o ato de educar é indissociável do ato de cuidar, a escola de Educação Infantil não pode reproduzir a mesma indiferença existente em outros setores da sociedade em relação a rótulos racistas, xingamentos que enfatizam características físicas ou práticas de maus-tratos configuradas como injúria racial. Os profissionais da educação não podem contribuir para a resignação das crianças negras diante de ofensas racistas, tampouco ignorar ofensas racistas proferidas por crianças brancas, sob o risco de permitir que tais atitudes sejam naturalizadas. Como lembra Bentes (1993), a cristalização do ideário racista no imaginário brasileiro contribuiu historicamente para o desenvolvimento de um complexo de inferioridade do negro em relação ao branco e de um complexo de superioridade do branco em relação às pessoas negras.

As instituições educacionais precisam assimilar a ideia de que as crianças negras têm direito ao cuidado, ao afeto e à proteção. À primeira vista isso pode parecer simples; contudo, quando se considera o caráter institucional, estrutural e individual do racismo, percebe-se que a ideologia racista opera muitas vezes de maneira sutil. Não é de se estranhar, portanto, que alguns professores, no momento de distribuir afeto, atenção e cuidado entre seus alunos, possam estar condicionados por essa ideologia.

Isso não se trata necessariamente de uma deficiência ética ou moral deste ou daquele profissional da educação, mas de uma cultura de desigualdade racial presente em diversos âmbitos das relações sociais. Desse modo, para que as crianças negras sejam socializadas de maneira justa na escola, é necessário que uma parcela significativa do corpo docente e dos demais profissionais da educação reconheça a necessidade de passar por um processo de ressocialização antirracista. Assim, a pedagogia antirracista não deve ser prerrogativa exclusiva de professores negros, mas um compromisso de toda a comunidade escolar, devendo inclusive transcender os limites da escola por meio do envolvimento das famílias (NOVA ESCOLA, 2023).

Gomes (2003) aponta que o processo de formação identitária do negro brasileiro é tenso e encontra na escola um dos seus principais espaços de desenvolvimento. Nesse sentido, mesmo não sendo a escola o único ambiente social responsável pelo combate ao racismo, ela possui uma responsabilidade particular, pois reúne condições para não se tornar apenas mais uma instituição que denuncia o racismo, mas que também prepara as pessoas negras para assumirem suas identidades e se tornarem sujeitos de sua própria história.

O acolhimento digno e igualitário das crianças negras no espaço escolar contribui para que elas passem a gostar da escola e de si mesmas, favorecendo tanto a superação do racismo quanto a diminuição da evasão escolar. Assim, a formação da identidade e da autoestima das crianças negras deve estar entre as metas de qualquer instituição comprometida com uma pedagogia antirracista, sobretudo porque o racismo historicamente construiu referências negativas sobre o povo negro e suas expressões culturais. Quando a criança negra percebe que a escola valoriza aquilo que lhe pertence —

desde suas características físicas até sua história e cultura — ela se sente mais acolhida e reconhecida em sua dignidade.

A professora Rosa Margarida de Carvalho Rocha, consultora da Nova Escola para a Educação Antirracista, baseada em convenções internacionais sobre educação, como os Objetivos de Desenvolvimento do Milênio (ODM) da Organização das Nações Unidas (ONU), afirma que, na perspectiva de uma educação voltada para o futuro, não resta alternativa senão a construção de uma escola aberta à diversidade em todos os seus aspectos, inclusive o étnico-racial. A diversidade constitui, nesse sentido, um novo paradigma educacional para o século XXI.

Com base nas conclusões do Relatório Delors², a autora conclui que,

o “aprender a conviver” refere-se ao reconhecimento da interdependência entre os seres humanos e à importância da convivência harmônica entre todos. Assim, torna-se imprescindível acolher positivamente os saberes e fazeres das diferentes culturas, ampliando conhecimentos e aprendendo mutuamente, de modo a reconhecer e valorizar cada cultura sem hierarquizá-las (NOVA ESCOLA, 2023, p.07).

Como bebês e crianças pequenas percebem as diferenças raciais precocemente, a intervenção do adulto torna-se decisiva para que elas não reproduzam preconceitos estruturais da sociedade. Educar para as relações étnico-raciais na primeira infância significa também preencher os vazios históricos sobre o papel do negro e do indígena na formação do Brasil, transformando a escola em um espaço de reeducação do olhar — não apenas sobre os indivíduos que compõem esses grupos, mas também sobre os valores culturais que eles legaram à sociedade brasileira.

Aprender a conviver, na perspectiva da educação brasileira, passa necessariamente por uma pedagogia que priorize a diversidade, sobretudo em suas manifestações étnicas e de gênero. O racismo e o machismo constituem heranças da experiência colonial que ainda afetam as relações sociais e relegam milhares de pessoas a experiências de exclusão e infelicidade. Conforme observa Da Silva (2021), torna-se urgente na sociedade brasileira o desenvolvimento de uma pedagogia capaz de propor um pensamento descolonizado.

3 FUNDAMENTOS DA AÇÃO PEDAGÓGICA ANTIRRACISTA

Para uma atuação transformadora, é preciso compreender, conforme já mencionado em Almeida (2019), que o racismo no Brasil opera de forma individual, institucional e estrutural. Tal constatação evidencia a dimensão política da ação antirracista. Devido ao caráter estrutural do racismo, uma parcela significativa da população brasileira ainda assimila a noção de racismo no âmbito do negacionismo, limitando-se a afirmar sua inexistência. Por outro lado, outra parcela também

² Documento da UNESCO intitulado Educação: um tesouro a descobrir (1996), que propõe quatro pilares da educação: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser

expressiva da população possui uma compreensão superficial do fenômeno, entendendo-o como uma questão meramente comportamental de alguns indivíduos ou grupos.

O problema dessa perspectiva é que, ao reduzir tais manifestações à esfera da individualidade, deixa-se de perceber que, subjacente aos casos de injúria racial, existe uma estrutura social, histórica, cultural e econômica racista, responsável pela produção e reprodução das ações discriminatórias de determinados indivíduos.

Diante disso, recorreremos às contribuições acadêmicas de Almeida (2019) acerca do tema. Para o autor, embora o racismo praticado por indivíduos seja mais facilmente percebido, ele não é menos traumático ou nocivo do que o racismo institucional e o racismo estrutural. Como observa o autor:

Sob este ângulo, não haveria sociedades ou instituições racistas, mas indivíduos racistas, que agem isoladamente ou em grupo. [...] Quando se limita o olhar sobre o racismo a aspectos comportamentais, deixa-se de considerar o fato de que as maiores desgraças produzidas pelo racismo foram feitas sob o abrigo da legalidade e com o apoio moral de líderes políticos, líderes religiosos e dos considerados ‘homens de bem’ (ALMEIDA, 2019, p. 25).

O racismo institucional, por sua vez, opera de forma mais sutil e possui bem menos visibilidade social do que suas manifestações individuais. Ele se consolida na atuação de forças estabelecidas e tradicionalmente respeitadas na sociedade, capazes de formular regras, impor padrões sociais e atribuir sentidos às ações dos indivíduos, transformando-os em sujeitos de uma sociedade condicionada pela desigualdade racial.

O autor reconhece que “a estabilidade dos sistemas sociais depende da capacidade das instituições de absorver os conflitos e os antagonismos”. Contudo, observa também que, quando tais conflitos são evidenciados e enfrentados — ao invés de camuflados ou invisibilizados —, eles podem resultar em reformas capazes de provocar alterações nas regras, nos padrões de funcionamento e na atuação institucional (ALMEIDA, 2019, p. 26–28).

Mesmo na era do Estado provedor de políticas públicas, consolidada após o processo de redemocratização do país, o racismo continua presente nas próprias instituições responsáveis pela gestão dessas políticas, cujo objetivo, paradoxalmente, é reduzir a desigualdade histórica que marca a sociedade brasileira. Essa realidade foi constatada em estudos de análise institucional desenvolvidos pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA).

Com o objetivo de sensibilizar formuladores e gestores públicos acerca dos riscos de reprodução das desigualdades sociais na implementação de políticas públicas, esses estudos reuniram análises empíricas sobre diferentes áreas de atuação do Estado. A observação da interação entre os agentes executores e os destinatários das políticas revelou, em todos os casos analisados, uma heterogeneidade de práticas que nem sempre estavam alinhadas com aquelas prescritas pelas regulações centrais das políticas públicas. Os pesquisadores também chamaram atenção para o fato de

que a adoção dessas práticas pode implicar riscos de reprodução das desigualdades por parte das próprias instituições públicas (IPEA, 2017).

Pires (2017) menciona ainda um complexo entrelaçamento entre a desigualdade econômica e outras formas de desigualdade que impõem barreiras ao desenvolvimento do serviço público. O autor recorre a uma discussão promovida pela Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL) acerca da matriz da desigualdade social na América Latina, segundo a qual:

A acumulação ou a potenciação simultânea das disparidades relacionadas com a classe social (ou nível socioeconômico), o gênero, o pertencimento racial ou étnico, o território ou a etapa do ciclo de vida cria um complexo esquema de relações sociais, com discriminações múltiplas que se manifestam em desigualdades de autonomia, bem-estar e empoderamento, assim como também em marcadas diferenças no exercício de direitos e de oportunidades, nas capacidades e tratamentos. Essas formas e mecanismos de discriminação assentam-se também nos estereótipos — que hierarquizam e desqualificam determinados grupos sociais em razão de seu sexo, etnia, raça ou cor de pele, orientação sexual, situação socioeconômica ou outra condição — que estão presentes em diversos âmbitos da vida social e que, assim como a discriminação, permeiam as próprias instituições e são reproduzidos por elas. (CEPAL, 2016, p. 20 *apud* PIRES, 2017, p. 8)

Observa-se, portanto, que tanto o racismo estrutural quanto o racismo institucional partem da premissa de que o racismo ultrapassa a ação individual. Além disso, tais perspectivas apontam a dimensão do poder como elemento constitutivo das relações raciais, não apenas no sentido do poder de um indivíduo sobre outro, mas do poder de um grupo social sobre outro — algo possível quando determinados grupos controlam direta ou indiretamente o aparato institucional (ALMEIDA, 2019).

O autor identifica como bases da estrutura de poder do Estado as dimensões política, jurídica e econômica. Desse modo, quando os processos institucionais são condicionados pelo racismo, eles passam a afetar diretamente as relações jurídicas, políticas e econômicas, contribuindo para a reprodução sistêmica do racismo e tornando-o intrínseco à própria estrutura social.

A normatização e naturalização dessas práticas institucionais na mentalidade coletiva acabam relegando o racismo estrutural a uma condição de quase invisibilidade, exigindo um esforço analítico mais profundo para sua compreensão. Assim, a busca pela igualdade racial não deve se limitar à educação das pessoas para as relações étnico-raciais, mas também incluir o desenvolvimento de ações institucionais antirracistas.

Almeida (2019) pondera, entretanto, que:

O uso do termo ‘estrutura’ não significa dizer que o racismo seja uma condição incontornável e que ações e políticas institucionais antirracistas sejam inúteis; ou, ainda, que indivíduos que cometam atos discriminatórios não devam ser pessoalmente responsabilizados. Dizer isso seria negar os aspectos social, histórico e político do racismo. (p. 33–34)

Isso significa que, sendo o racismo uma ação “inerente à ordem social”, a única forma de uma instituição combatê-lo é por meio da implementação de práticas antirracistas efetivas (ALMEIDA, 2019, p. 32). Tal constatação revela a urgência, na sociedade brasileira, de uma educação antirracista que transcenda os limites da escola e alcance diferentes instâncias do Estado e da sociedade civil.

Glass (2012) destaca que a formação racial ocorre em diversos espaços educativos, formais e informais, nos quais crianças e jovens participam de atividades esportivas, culturais, religiosas, musicais e sociais. Nesse sentido, a educação crítica e antirracista deve incorporar esses diferentes espaços de construção identitária ao seu projeto educativo, mobilizando instituições e atores sociais na luta contra a supremacia racial.

Diante disso, torna-se evidente que a ação educativa antirracista opera em uma relação dialética entre o individual e o institucional, reconhecendo que as instituições que compõem a estrutura social podem atuar de maneira racista justamente porque são conduzidas por indivíduos igualmente atravessados por essa lógica social. Nesse contexto, uma pedagogia crítica e antirracista na educação infantil pode contribuir significativamente para a erradicação — ou, ao menos, para a redução — dos efeitos nefastos do racismo na sociedade brasileira.

A intelectual Angela Davis lembra que não basta não ser racista; é necessário ser ativamente antirracista, combatendo o racismo em todas as suas manifestações cotidianas. Nesse sentido, a educação antirracista não tem como objetivo substituir um currículo eurocêntrico por outro afrocêntrico, mas construir um currículo descolonizador, capaz de reconhecer a pluriethnicidade brasileira e promover saberes libertadores (DA SILVA, 2021)

4 REFERÊNCIAS PARA UMA PRÁTICA PEDAGÓGICO AFRO-BRASILEIRA

Pesquisadores que têm desenvolvido trabalhos na perspectiva da construção de uma pedagogia antirracista apresentam conceitos ancestrais presentes na cosmovisão africana que oferecem novas formas de viver e aprender. Neste capítulo, utilizaremos alguns desses conceitos com o objetivo de demonstrar como o modo de pensar africano pode contribuir para a construção de uma ação pedagógica não colonizadora, em perspectiva afro-brasileira. Seguem alguns deles:

- *Ubuntu*: trata-se de um sistema ético orientado pelo princípio de que a humanidade é construída por meio do convívio e da colaboração entre as pessoas. Os pedagogos da Fundação Getúlio Vargas (FGV), responsáveis pela elaboração do caderno Trilhos da Alfabetização: por uma educação antirracista, definem esse conceito da seguinte forma:

Ubuntu é uma filosofia, um sistema de pensamento e uma ética. Em resumo, afirma que não podemos viver separadamente, que todas as pessoas precisam de outras pessoas. Nós precisamos aprender a colaborar, porque o nosso bem-estar depende da alegria e da satisfação de outras pessoas. A lógica é bem simples: ninguém pode ser feliz sozinho, porque viver significa compartilhar o tempo e o espaço com outras pessoas (FGV-DPGE, 2021, p. 43).

Assim, pedagogos e estudiosos da educação antirracista têm levado o princípio *Ubuntu* para a escola como uma forma de convocação ao trabalho coletivo e à valorização das habilidades individuais em favor da comunidade. Isso, por si só, distancia o fazer pedagógico antirracista de qualquer tentativa de reduzi-lo a uma prática educativa exclusiva de docentes negros, uma vez que se trata de uma ação educativa que deve ser assumida pela escola como um todo, sob pena de esta se tornar mais uma instituição a sustentar práticas de racismo institucional, conforme observa Almeida (2019).

Outra observação importante sobre esse princípio é que ele não deve ser confundido com uma fraternidade baseada em um amor incondicional que ignora conflitos e dilemas. Os conflitos fazem parte da vida em sociedade e da própria existência humana. Assim, o que a filosofia *Ubuntu* propõe é que tais conflitos sejam enfrentados de forma colaborativa, por meio da construção de parcerias, pois uma pessoa isolada não dispõe de todas as alternativas necessárias para enfrentar um problema (FGV-DPGE, 2021). -*Sankofa*: outra referência significativa encontra-se na expressão *Sankofa*, representada pelo provérbio “nunca é tarde para buscar o que ficou para trás”. O conceito propõe que devemos aprender com o passado e com nossa ancestralidade para construir um futuro melhor (NASCIMENTO; GÁ, 2009).

Nesse contexto, a história e a memória do povo negro brasileiro, quando apresentadas de forma positiva — livres do ranço do preconceito e do racismo —, contribuem para a construção da autoestima das crianças negras e para o desenvolvimento da empatia das crianças não negras em relação à história e às contribuições culturais do povo negro.

Esse conceito, originário do povo Akan e posteriormente difundido entre os povos Asante e Fanti, em diversas regiões do Golfo da Guiné, na África Ocidental, deve atuar, na prática educacional antirracista, como um símbolo de sabedoria. Ele sugere que o aprendizado com o passado seja a base para a construção do presente e do futuro, tanto na vida das pessoas quanto nos processos de ensino-aprendizagem e no cotidiano das instituições educacionais. Tal perspectiva pode ser observada na interpretação apresentada pelos educadores da FGV-DPGE (2021):

Sankofa é uma postura diante da vida e do mundo. Trata-se de uma relação com a memória que produz novos sentidos. Imagine que uma pessoa tenha passado por dificuldades no passado; essa experiência pode ser abordada com medo ou, ainda, como algo relevante que contribuiu para sua formação. Sankofa é um modo de encarar as experiências pessoais e da nossa ancestralidade como ricas fontes de aprimoramento humano. Por um lado, não podemos abandonar o passado, porque suas lições nos trouxeram até aqui. Por outro, sempre há tempo para recomeçar e encontrar novos caminhos (p. 46).

Com base em apontamentos apresentados por educadores da **Nova Escola**, no e-book “*Como construir uma escola antirracista*”, e no caderno “*Trilhos da Alfabetização: por uma educação antirracista*”, da FGV, estabelece-se aqui um diálogo entre tais contribuições e o princípio de Sankofa,

a fim de apresentar alguns **eixos norteadores para um planejamento escolar comprometido com a prática pedagógica antirracista**:

- **Processo de diagnóstico e estudo:** Sankofa propõe uma postura reflexiva em etapas, iniciando pelo retorno ao passado para observar e compreender a realidade antes de definir caminhos de ação. Na gestão escolar, isso se traduz na realização de um diagnóstico situacional profundo, levantando o histórico e os dados da comunidade escolar para compreender como as questões étnico-raciais foram tratadas ao longo do tempo (NOVA ESCOLA, 2022).
- **Aprendizado com a experiência:** o conceito incentiva as equipes escolares a analisarem o que já foi realizado na instituição, utilizando erros e acertos como fontes de aprimoramento pedagógico. Isso permite que o planejamento seja flexível, no qual falhas passadas não são vistas como impedimentos, mas como oportunidades para replanejar e reavaliar práticas educativas (FGV-DPGE, 2021).
- **Construção de um currículo descolonizador:** Sankofa convida a escola a resgatar narrativas e conhecimentos historicamente silenciados, preenchendo lacunas sobre o papel de negros e indígenas na formação da sociedade brasileira. Dessa forma, o tema deixa de ser tratado apenas em datas comemorativas e passa a integrar o cotidiano escolar.

Ao buscar referências positivas do passado e da ancestralidade africana, o planejamento escolar passa a priorizar a elevação da autoestima das crianças, combatendo a invisibilidade e permitindo que elas se reconheçam como protagonistas de sua própria história. Nesse sentido, Sankofa transforma o planejamento pedagógico em um processo permanente de reflexão e transformação, no qual o passado serve de base para a construção de práticas educativas mais justas e equitativas.

Para que o combate ao racismo não dependa apenas da boa vontade individual, é fundamental que existam protocolos antirracistas institucionalizados nos regimentos escolares. Esses documentos devem explicitar posicionamentos institucionais claros e orientar intervenções pedagógicas diante de conflitos raciais.

A reação ao racismo deve ser imediata. Professores e funcionários precisam agir prontamente diante de situações discriminatórias, apontando o erro e promovendo a reflexão sobre a conduta ou a fala inadequada. A persistência na prática de romper o silêncio é essencial, pois o racismo se alimenta da naturalização do preconceito e da ausência de diálogo.

Os protocolos de acolhimento em casos de racismo devem ser estruturados de forma institucional, imediata e pedagógica, visando proteger a vítima e promover a reeducação do agressor. Episódios de discriminação não podem ser tratados como simples brincadeiras ou exageros (NOVA ESCOLA, 2022).

A escola deve ainda criar ambientes de diálogo e escuta ativa, nos quais conflitos possam ser discutidos coletivamente. Espaços de escuta entre crianças negras e brancas, desde a infância, são

fundamentais para promover relações sociais mais justas e conscientes. Nesse processo, o diálogo com as famílias é igualmente essencial. Reuniões de pais e responsáveis devem ser mais do que espaços informativos: precisam se constituir em momentos de escuta empática e de construção coletiva de estratégias educativas voltadas ao enfrentamento do racismo.

Outro aspecto relevante é a valorização dos saberes da comunidade e da tradição oral. A presença de griôs — contadores de histórias — e a leitura de obras literárias que valorizem a identidade negra contribuem para fortalecer a oralidade e a representatividade. A utilização dos valores civilizatórios afro-brasileiros, como oralidade, circularidade, musicalidade, ludicidade e corporeidade, também constitui uma estratégia pedagógica essencial para a construção de uma educação antirracista. Essas práticas contribuem para tornar a escola um espaço acolhedor, plural e culturalmente afirmativo (TRINDADE, 2005).

No campo da corporeidade, é fundamental valorizar a diversidade estética, incluindo os diferentes tons de pele e os cabelos crespos, frequentemente alvo de estigmatização histórica. Atividades como o autorretrato, por exemplo, permitem que a criança trabalhe sua autopercepção e identidade, fortalecendo sua autoestima.

A formação continuada de professores também é um elemento central para a transformação da prática pedagógica. Conforme aponta Gomes (2003), é necessário investir em momentos de estudo, debate e reflexão crítica sobre preconceitos presentes na própria prática docente. Pesquisas desenvolvidas por Leocádio e Reis (2019–2020) demonstram que o engajamento coletivo do corpo docente e da equipe gestora é essencial para que a educação antirracista se torne uma prática institucional cotidiana.

Por fim, o ponto central da ação pedagógica antirracista é o combate ao racismo em todas as suas manifestações, desde aquelas aparentemente sutis — muitas vezes apresentadas sob a forma de brincadeiras — até as mais explícitas e violentas.

Em seu *Pequeno Manual Antirracista*, Ribeiro (2019) afirma que o racismo constitui um sistema de opressão profundamente enraizado nas relações sociais. Segundo a autora:

Movimentos de pessoas negras há anos debatem o racismo como estrutura fundamental das relações sociais, criando desigualdades e abismos. O racismo é, portanto, um sistema de opressão que nega direitos, e não um simples ato da vontade de um indivíduo (RIBEIRO, 2019).

Diante disso, a mediação pedagógica do professor em situações de racismo entre crianças torna-se fundamental. O foco da intervenção deve ser o acolhimento e o diálogo. A criança que sofre discriminação precisa ser ouvida e amparada, enquanto a criança que discrimina deve ser conduzida a compreender o impacto de suas atitudes. Assim, os conflitos decorrentes de atitudes racistas podem se transformar em importantes oportunidades pedagógicas para o aprendizado ético, contribuindo para a

formação de sujeitos mais conscientes, críticos e comprometidos com a construção de uma sociedade mais justa e humana.

5 CONCLUSÃO

A educação constitui um ato político que exige compromisso com a transformação social. Nesse sentido, a construção de uma pedagogia antirracista na educação infantil apresenta-se como um caminho fundamental para garantir o acesso pleno a um ensino que reconheça, valorize e fortaleça identidades historicamente negligenciadas. O enfrentamento do racismo, nesse contexto, potencializa aquilo que há de mais nobre na prática educativa: o exercício da solidariedade, o fortalecimento do amor-próprio e a construção de relações pautadas no respeito e no afeto.

Implementar uma pedagogia antirracista na educação infantil implica reconhecer que educar é um ato simultaneamente político e colaborativo. Ao articular as contribuições teóricas de intelectuais negros com as práticas cotidianas da escola e com os princípios da gestão democrática, a instituição escolar pode cumprir de forma mais efetiva sua missão de formar sujeitos integrais, capazes de reconhecer a interdependência humana — princípio expresso na filosofia Ubuntu. Assim, o combate ao racismo desde os primeiros anos da educação básica constitui um passo decisivo para a consolidação de uma sociedade comprometida com os valores da democracia e da justiça social.

Nesse processo, a aproximação entre escola, família e movimento social negro torna-se elemento constitutivo de uma pedagogia antirracista na educação infantil. A sabedoria e os valores civilizatórios dos povos africanos e indígenas oferecem importantes referências para a descolonização das práticas educativas. No entanto, considerando que ainda persiste na estrutura da sociedade brasileira uma cultura de privilégios historicamente associada à branquitude, políticas de ação afirmativa continuam sendo instrumentos necessários para garantir oportunidades mais equitativas de acesso e ascensão social à população negra.

Por fim, é importante reconhecer que a construção de uma pedagogia antirracista ainda se encontra em processo de consolidação. Muitos avanços foram conquistados, mas ainda há um longo caminho a percorrer, especialmente no que se refere à formação inicial e continuada de professores. O desafio torna-se ainda maior quando se compreende que não se trata apenas da incorporação de novos conteúdos curriculares, mas da assimilação de uma ética educativa comprometida com a dignidade humana, inspirada em princípios como os da filosofia Ubuntu, que reconhece na coletividade e na interdependência os fundamentos da vida em sociedade.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Silvio Luiz. **Racismo Estrutural**. São Paulo: Pólen, 2019.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências.

BENTES, Raimunda Nilma de Melo. **Negritando**. Belém-PA: Grafphitte Editores, 1993

DA SILVA, Carlos Benedito Rodrigues. In.: FGV DPGE. **Trilhos da Alfabetização** : por uma educação antirracista (Maranhão) / - Rio de Janeiro : FGV Editora, 2021.

FAZZI, Rita de Cássia. **O drama racial de crianças brasileiras**: socialização entre os pares e preconceito. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

FGV DPGE. **Trilhos da Alfabetização**: por uma educação antirracista . - Rio de Janeiro : FGV Editora, 2021.

GOMES, Nilma Lino. **Educação, identidade negra e formação de professores/as**: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. Educação e Pesquisa. 2003, v. 29, n. 1.

GLASS, R. D. Entendendo raça e racismo: por uma educação racialmente crítica e antirracista. In: **R. bras. Est. pedag.**, Brasília, v. 93, n. 235, p. 883-913, set./dez. 2012.

IPEA. Boletim de Análise Político-Institucional., n. 13. Out. 2017

LEOCADIO, Ana Gilda; REIS, Jacqueline Aparecida da Silva Aguiar. **Caminhos para uma Educação Antirracista**: Teoria e prática na EMEI Pedreira, SP: Ocupação Mai, 2019-2020

MUNANGA, K. (org.). Superando o racismo na escola. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

NASCIMENTO, Elisa Larkin e GÁ, Luiz Carlos. **Adinkra**: sabedoria em símbolos africanos. Rio de Janeiro: Pallas, 2009.

NOVA ESCOLA (2022). Educação Antirracista. Disponível em: E-book Educação Antirracista: baixe gratuitamente | Nova Escola. Acesso em 05/03/2026

NOGUERA, Renato. A lição de Kwaku Ananse: a perspectiva griot sobre ensinar filosofia. Quadranti – **Rivista Internazionale di Filosofia Contemporanea**, v. VII, n. 1-2, 2019, p. 161-162.

NOGUERA, Renato. Infância em afroperspectiva: articulações entre sankofa, ndaw e terrixistir. In: **Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação**, n. 31, mai.- out. 2019, p. 63-64.

NOGUERA, Renato. Ubuntu: confusões e desafios. In: **Revista Mistérios de Orunmilá**. Disponível em: <http://revistamisteriosdeorunmila.com.br/index.php/2019/04/18/ubuntu-confusoes-e-desafos/>. Acesso em 01/03/2026.

PIRES, R, R, C. Implementando Desigualdades? Introdução a uma agenda de pesquisa sobre agentes estatais, representações sociais e (re)produção de desigualdades. In: IPEA. **Boletim de Análise Político-Institucional**., n. 13. Out. 2017

RIBEIRO, Djamila. **Pequeno Manual Antirracista**. 1.ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

SANTANA, Patrícia Maria de Souza. In.: BRASIL. Ministério da Educação / Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais**. Brasília: SECAD, 2006.

TRINDADE, Azoilda Loretto. Valores Civilizatórios Afro-Brasileiros na Educação Infantil. In.: **Valores afro-brasileiros na educação**. BRASIL/MEC, 2005. BOLETIM 22, p. 30-36. Disponível em: <https://culturamess.wordpress.com/wp-content/uploads/2012/01/valoresafrobrasileiros.pdf>. Acesso em: 08/03/2026

**POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS, POSSIBILIDADES E DESAFIOS NA
EXPLORAÇÃO DO PETRÓLEO NA COSTA DO AMAPÁ: EDUCAÇÃO
PROFISSIONAL TÉCNICA, EMPREGABILIDADE E DESENVOLVIMENTO
ECONÔMICO**

**PUBLIC EDUCATIONAL POLICIES, POSSIBILITIES AND CHALLENGES IN
OIL EXPLORATION ON THE AMAPÁ COAST: TECHNICAL PROFESSIONAL
EDUCATION, EMPLOYABILITY AND ECONOMIC DEVELOPMENT**

**POLÍTICAS EDUCATIVAS PÚBLICAS, POSIBILIDADES Y DESAFÍOS EN LA
EXPLORACIÓN PETRÓLEA EN LA COSTA DE AMAPÁ: EDUCACIÓN
TÉCNICO PROFESIONAL, EMPLEABILIDAD Y DESARROLLO ECONÓMICO**



10.56238/sevened2026.018-020

Láudia Silva de Oliveira Góes

Doutoranda em Ciências da Educação

Instituição: Universidade Del Sol (UNADES)

E-mail: laudiaoliveira@gmail.com

Lattes: <https://Lattes.Cnpq.Br/1550331273958802>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8685-5880>

RESUMO

Este artigo analisa as intersecções entre políticas públicas educacionais e a exploração de petróleo na costa do Amapá, com foco na educação profissional técnica, empregabilidade e desenvolvimento econômico. A descoberta da Margem Equatorial apresenta um cenário de oportunidades e desafios, exigindo uma análise aprofundada sobre como a formação de capital humano pode impulsionar um desenvolvimento regional sustentável e inclusivo. Serão discutidas as possibilidades de geração de empregos e renda, investimentos em infraestrutura e a expansão da educação profissional, bem como os desafios relacionados à sustentabilidade ambiental e social, o risco da "doença holandesa" e a retenção de talentos locais. A pesquisa busca propor ações para uma política educacional estratégica que maximize os benefícios da exploração petrolífera para a população amapaense.

Palavras-chave: Políticas Públicas Educacionais. Exploração de Petróleo. Amapá. Educação Profissional Técnica. Empregabilidade. Desenvolvimento Econômico.

ABSTRACT

This article analyzes the intersections between public education policies and oil exploration off the coast of Amapá, focusing on technical vocational education, employability, and economic development. The discovery of the Equatorial Margin presents a scenario of opportunities and challenges, requiring an in-depth analysis of how human capital formation can drive sustainable and inclusive regional development. The possibilities for job and income generation, infrastructure investments, and the expansion of vocational education will be discussed, as well as the challenges related to environmental and social sustainability, the risk of "Dutch disease," and the retention of local

talent. The research seeks to propose actions for a strategic educational policy that maximizes the benefits of oil exploration for the population of Amapá.

Keywords: Public Education Policies. Oil Exploration. Amapá. Technical Vocational Education. Employability. Economic Development.

RESUMEN

Este artículo analiza las intersecciones entre las políticas públicas educativas y la exploración petrolera en la costa de Amapá, centrándose en la educación profesional técnica, la empleabilidad y el desarrollo económico. El descubrimiento del Margen Ecuatorial presenta un escenario de oportunidades y desafíos, que requiere un análisis en profundidad de cómo la formación de capital humano puede impulsar un desarrollo regional sostenible e inclusivo. Se discutirán las posibilidades de generar empleos e ingresos, invertir en infraestructura y ampliar la educación profesional, así como los desafíos relacionados con la sostenibilidad ambiental y social, el riesgo de la "enfermedad holandesa" y la retención del talento local. La investigación busca proponer acciones para una política educativa estratégica que maximice los beneficios de la exploración petrolera para la población de Amapá.

Palabras clave: Políticas Educativas Públicas. Exploración Petrolera. Amapá. Educación Técnico Profesional. Empleabilidad. Desarrollo Económico.

1 INTRODUÇÃO

A recente prospecção e o iminente início da exploração de petróleo na Margem Equatorial brasileira têm posicionado o estado do Amapá como uma nova fronteira energética de relevância estratégica para o país. Este cenário, embora promissor em termos de potencial econômico, suscita debates cruciais sobre as implicações para o desenvolvimento regional, a sustentabilidade ambiental e, fundamentalmente, a preparação da força de trabalho local. A Confederação Nacional da Indústria (CNI) estima que a exploração da Margem Equatorial pode elevar o Produto Interno Bruto (PIB) do Amapá em até 61,2% (Gov.br, 2025), um dado que, por si só, justifica a atenção dedicada a este fenômeno. Contudo, a materialização desse potencial em benefícios sociais e econômicos concretos para a população amapaense depende intrinsecamente da capacidade de se estabelecerem políticas públicas educacionais robustas e alinhadas às demandas do setor petrolífero.

A problematização central deste estudo reside na lacuna existente entre o potencial de exploração de petróleo e a preparação da força de trabalho local. Como as políticas públicas educacionais, em especial a educação profissional técnica, podem mitigar essa lacuna e garantir que o desenvolvimento econômico seja inclusivo e sustentável? A experiência de outras regiões produtoras de petróleo no Brasil e no mundo demonstra que, sem um planejamento educacional adequado, os benefícios da exploração podem ser concentrados, gerando desigualdades e dependência econômica, em vez de um desenvolvimento equitativo e duradouro. A ausência de mão de obra qualificada localmente pode resultar na importação de trabalhadores de outras regiões, limitando a empregabilidade dos amapaenses e o impacto positivo na economia local (BBC, 2026).

Diante desse contexto, o objetivo deste artigo é analisar as possibilidades e os desafios das políticas públicas educacionais na promoção da educação profissional técnica, da empregabilidade e do desenvolvimento econômico sustentável no contexto da exploração de petróleo na costa do Amapá. Para tanto, o estudo está estruturado em seções que abordam a fundamentação teórica das políticas públicas educacionais e do desenvolvimento regional, a relação entre exploração de petróleo, empregabilidade e desenvolvimento econômico, as possibilidades e os desafios específicos para o Amapá, e, por fim, as considerações finais e proposições para uma política educacional estratégica.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS E DESENVOLVIMENTO REGIONAL

As políticas públicas educacionais são compreendidas como um conjunto de ações e decisões governamentais que visam intervir na realidade social por meio da educação, com o propósito de promover o desenvolvimento social, cultural e econômico de uma nação ou região. No contexto brasileiro, a articulação entre políticas educacionais e de capacitação profissional é fundamental para o avanço socioeconômico, conforme destacado por Mercadante (Mercadante, s.d.). A educação, nesse

sentido, não é apenas um direito social, mas também um vetor estratégico para a formação de capital humano e para a inovação tecnológica, elementos cruciais para o desenvolvimento regional.

A Educação Profissional e Tecnológica (EPT) no Brasil tem passado por um processo de expansão e reestruturação, com a criação e o fortalecimento dos Institutos Federais (IFs). O Instituto Federal do Amapá (IFAP), por exemplo, desempenha um papel vital na promoção do desenvolvimento regional e social, oferecendo cursos técnicos e superiores que buscam atender às demandas do mercado de trabalho local e regional (IFAP, 2026). A EPT, ao integrar o ensino médio com a formação técnica, visa preparar os jovens para o mundo do trabalho, ao mesmo tempo em que lhes proporciona uma formação cidadã e crítica. A importância da EPT é ainda mais acentuada em regiões que experimentam transformações econômicas significativas, como é o caso do Amapá com a exploração de petróleo.

Um aspecto relevante para a sustentabilidade das políticas educacionais é o financiamento. A aprovação do Projeto de Lei 3118/24 pela Câmara dos Deputados, que amplia o uso dos recursos dos royalties do petróleo para assistência estudantil e educação profissional, representa um marco importante (Política Brasileira, 2025). Essa medida pode injetar recursos significativos na EPT, permitindo a expansão da oferta de cursos, a modernização da infraestrutura e a qualificação dos docentes, elementos essenciais para preparar a mão de obra local para as demandas do setor petrolífero. No entanto, a efetividade desses recursos dependerá de uma gestão transparente e de um planejamento estratégico que garanta a alocação eficiente dos investimentos.

2.2 EXPLORAÇÃO DE PETRÓLEO, EMPREGABILIDADE E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO

A exploração de petróleo, historicamente, tem sido um motor de desenvolvimento econômico para diversas nações e regiões. Os impactos econômicos são multifacetados, abrangendo a geração de empregos diretos e indiretos, o aumento da arrecadação de impostos e royalties, e a atração de investimentos em infraestrutura e em cadeias produtivas correlatas (BBC, 2026; Santana360, 2025; Agência Amapá, 2025; Gov.br, 2025). No caso do Amapá, a expectativa é de um aumento considerável na geração de empregos e renda, impulsionando o comércio e os serviços locais (Santana360, 2025).

Contudo, a literatura econômica também alerta para os riscos associados à dependência excessiva de um único setor, fenômeno conhecido como "doença holandesa". Este conceito descreve a desindustrialização de outros setores da economia devido à valorização da moeda nacional (causada pela entrada de divisas do petróleo) e ao redirecionamento de recursos (capital e mão de obra) para o setor petrolífero. Para evitar esse cenário, é crucial que o Amapá invista na diversificação econômica e na capacitação de sua população, de modo a criar uma economia mais resiliente e menos vulnerável às flutuações do preço do petróleo.

No que tange à formação de capital humano, duas perspectivas teóricas se destacam: a teoria do capital humano e a formação humana integral. A primeira, associada a pensadores como Adam Smith, enfatiza a educação como um investimento que aumenta a produtividade e a renda dos indivíduos. A segunda, inspirada em Marx, defende que a educação deve ir além da mera qualificação para o mercado, promovendo o desenvolvimento crítico, a autonomia e a cidadania dos indivíduos. No contexto da exploração de petróleo, a educação profissional técnica deve buscar um equilíbrio entre essas duas abordagens, formando profissionais competentes para o setor, mas também cidadãos conscientes dos desafios socioambientais e capazes de contribuir para um desenvolvimento mais amplo e equitativo.

3 POSSIBILIDADES E DESAFIOS NA COSTA DO AMAPÁ

3.1 POSSIBILIDADES DA EXPLORAÇÃO DE PETRÓLEO PARA O AMAPÁ

A exploração de petróleo na costa do Amapá abre um leque de possibilidades para o desenvolvimento socioeconômico do estado. A geração de empregos e renda é uma das mais evidentes. O setor de óleo e gás demanda uma vasta gama de profissionais, desde engenheiros e geólogos até técnicos especializados em perfuração, manutenção, segurança e logística. A identificação dos perfis profissionais mais demandados, por meio de dados de órgãos oficiais de emprego (como SINE e CAGED) e empresas de recursos humanos locais, é fundamental para orientar a oferta de cursos de educação profissional técnica. Além dos empregos diretos, a atividade petrolífera impulsiona a criação de empregos indiretos em setores como alimentação, transporte, hospedagem e serviços diversos, dinamizando a economia local (Santana360, 2025).

Os royalties e os investimentos privados decorrentes da exploração podem ser direcionados para a melhoria da infraestrutura do estado, incluindo portos, estradas, energia e saneamento básico. Essa melhoria é crucial para o escoamento da produção e para o desenvolvimento de outras atividades econômicas, fortalecendo as cadeias produtivas locais. O projeto lançado pelo Ministério da Integração e do Desenvolvimento Regional (MIDR) e o IFAP, com investimento de cerca de R\$ 9 milhões, visa fortalecer a formação profissional e a pesquisa aplicada, preparando o Amapá para esse novo ciclo econômico (Gov.br, 2025).

A expansão da Educação Profissional Técnica (EPT) é uma possibilidade concreta e necessária. O IFAP, em particular, pode desempenhar um papel central na criação de novos cursos técnicos e tecnológicos alinhados às demandas da indústria de petróleo e gás. A formação de técnicos em áreas como geologia, engenharia de petróleo, segurança do trabalho, meio ambiente e logística portuária é essencial para garantir que a mão de obra local esteja apta a ocupar as vagas geradas pelo setor. A experiência de outros estados produtores de petróleo, como o Rio de Janeiro, demonstra a importância

de uma EPT robusta para o aproveitamento das oportunidades e a mitigação dos impactos negativos (Peyerl, 2017).

3.2 DESAFIOS E RISCOS

Não obstante as possibilidades, a exploração de petróleo na costa do Amapá apresenta desafios e riscos significativos que exigem atenção e planejamento. A sustentabilidade ambiental e social é uma preocupação primordial. A atividade petrolífera, por sua natureza, envolve riscos de vazamentos, descarte inadequado de resíduos e impactos na biodiversidade marinha e costeira. A bacia da foz do Rio Amazonas, onde se localiza a Margem Equatorial, é uma região de alta sensibilidade ambiental, o que demanda rigorosos estudos de impacto ambiental e planos de contingência eficazes (Análise dos impactos ambientais, s.d.). Além dos impactos ambientais, há desafios sociais, como a migração de trabalhadores, a pressão sobre os serviços públicos (saúde, educação, saneamento) e o potencial de conflitos com comunidades tradicionais e povos indígenas que habitam a região.

O risco da "doença holandesa" e a dependência econômica é outro desafio a ser enfrentado. A entrada massiva de recursos provenientes do petróleo pode levar à valorização da moeda local, tornando outros setores da economia menos competitivos. Além disso, a concentração de investimentos e mão de obra no setor petrolífero pode negligenciar o desenvolvimento de outras atividades econômicas, criando uma dependência perigosa das flutuações do mercado internacional de petróleo. Para mitigar esse risco, é fundamental que o Amapá invista na diversificação de sua matriz produtiva, incentivando setores como o turismo, a agricultura familiar, a pesca e a bioeconomia, que possuem grande potencial na região.

A retenção de talentos e a qualificação da mão de obra local são desafios interligados. Mesmo com a oferta de cursos de EPT, pode haver dificuldade em reter os profissionais qualificados no estado, que podem ser atraídos por melhores oportunidades em outras regiões ou países. Para enfrentar esse desafio, é necessário criar um ambiente favorável à permanência desses profissionais, com salários competitivos, boas condições de trabalho e oportunidades de crescimento profissional. Além disso, as políticas educacionais devem ser contínuas, garantindo a atualização e o aperfeiçoamento da mão de obra local ao longo do tempo (Porto, 2014).

Por fim, a governança e a transparência na gestão dos recursos provenientes do petróleo são cruciais. A história de outros países e regiões ricas em recursos naturais demonstra que a falta de transparência e a corrupção podem desviar os benefícios da exploração, impedindo que cheguem à população. É fundamental estabelecer mecanismos robustos de controle social, fiscalização e participação da sociedade civil na gestão desses recursos, garantindo que sejam aplicados em áreas prioritárias como educação, saúde e infraestrutura, em benefício de toda a sociedade amapaense.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS E PROPOSIÇÕES

A exploração de petróleo na costa do Amapá representa um divisor de águas para o estado, com o potencial de impulsionar um desenvolvimento econômico sem precedentes, mas também com desafios complexos que exigem uma abordagem estratégica e integrada. As políticas públicas educacionais, em particular a educação profissional técnica, emergem como um pilar fundamental para transformar as oportunidades em benefícios concretos e duradouros para a população amapaense.

As possibilidades de geração de empregos e renda, investimentos em infraestrutura e a expansão da EPT são inegáveis. Contudo, para que esses benefícios se concretizem, é imperativo que o Amapá enfrente os desafios relacionados à sustentabilidade ambiental e social, evite a "doença holandesa" e garanta a retenção e qualificação da mão de obra local. A governança transparente e a participação social são elementos-chave para assegurar que os recursos do petróleo sejam geridos de forma ética e eficiente.

Diante do exposto, propõe-se as seguintes ações para uma política educacional estratégica no Amapá:

Planejamento de Longo Prazo e Integração: Desenvolver um plano educacional de longo prazo, integrado às políticas de desenvolvimento econômico e ambiental do estado, com a participação de todos os níveis de governo, instituições de ensino, setor produtivo e sociedade civil.

Expansão e Adequação da EPT: Ampliar a oferta de cursos técnicos e tecnológicos no IFAP e em outras instituições, alinhando os currículos às demandas específicas da indústria de petróleo e gás, mas também promovendo uma formação humana integral que prepare os estudantes para a diversificação econômica.

Incentivo à Pesquisa e Inovação: Fomentar a pesquisa e a inovação tecnológica nas instituições de ensino, com foco em soluções para os desafios ambientais e sociais da exploração de petróleo, e na criação de novas oportunidades de negócios.

Programas de Retenção de Talentos: Implementar programas de incentivo à permanência de profissionais qualificados no Amapá, incluindo bolsas de estudo, programas de pós-graduação, incubadoras de empresas e parcerias com o setor produtivo.

Educação Ambiental e Cidadã: Integrar a educação ambiental e cidadã nos currículos da EPT, formando profissionais conscientes dos impactos de suas atividades e engajados na construção de um desenvolvimento sustentável.

Transparência e Controle Social: Estabelecer mecanismos claros de transparência na gestão dos recursos do petróleo e promover o controle social, garantindo que a população tenha acesso às informações e possa participar das decisões sobre a aplicação desses recursos.

Ao adotar uma abordagem proativa e estratégica, o Amapá poderá transformar a exploração de petróleo em uma oportunidade real para impulsionar o desenvolvimento econômico, social e ambiental, construindo um futuro mais próspero e equitativo para sua população.

REFERÊNCIAS

PEYERL, D. **O petróleo no Brasil: exploração, capacitação técnica e ensino de geociências** (1864-1968). São Paulo: EdUFABC, 2017.

PORTO, J. L. R. **Pós-graduação em desenvolvimento regional no estado do Amapá**. Revista Brasileira de Pós-Graduação (RBP/CAPE), Brasília, v. 11, n. 24, p. 1-15, 2014.

POLÍTICA BRASILEIRA. **Câmara aprova royalties do petróleo para assistência estudantil**. 26 jun. 2025. Disponível em: <https://politicabrasileira.com.br/politicas-publicas/camara-aprova-uso-de-royalties-do-petroleo-para-assistencia-estudantil-e-educacao-profissional/>. Acesso em: 23 JAN. 2026.

IFAP. **Políticas públicas de educação profissional e tecnológica no Brasil**. 16 fev. 2026. Disponível em: https://ifap.edu.br/index.php/publicacoes/item/download/14523_3dc4a04b1627c17b7b0216123fb182f1. Acesso em: 06 mar. 2026.

GOV.BR. **Margem Equatorial transforma Amapá em nova fronteira de desenvolvimento do país**. 20 out. 2025. Disponível em: <https://www.gov.br/mdr/pt-br/noticias/margem-equatorial-transforma-amapa-em-nova-fronteira-de-desenvolvimento-do-pais>. Acesso em: 02 FEV 2026.

MERCADANTE, A. **Educação e capacitação técnica e profissional no Brasil**. CEPAL. [S. l.: s. n.], [s.d.]. Disponível em: <https://repositorio.cepal.org/server/api/core/bitstreams/49d75f96-0604-4c39-b91a-324bf4bec47c/content>. Acesso em: 19 DE FEV 2026.

BBC. **O 'petróleo' no Oiapoque atrai brasileiros de volta ao país e** 14 jan. 2026. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/articles/c4g64x5qj4xo>. Acesso em: 12 mar. 2026.

SANTANA360. **Petróleo no Amapá: oportunidades para geração de empregos e** 21 out. 2025. Disponível em: <https://santana360.com.br/2025/10/21/petroleo-no-amapa-oportunidades-para-geracao-de-empregos-e-renda/>. Acesso em: 06 mar. 2026.

AGÊNCIA AMAPÁ. **'Ajustes que vão garantir emprego e competitividade no Amapá** 26 set. 2025. Disponível em: <https://agenciaamapa.com.br/noticia/32525/ajustes-que-vaao-garantir-emprego-e-competitividade-no-amapa-pontua-governador-clecio-luis-sobre-aprovacao-da-avaliacao-pre-operacional-da-petrobras>. Acesso em: 10 mar. 2026.

GOV.BR. **MIDR e IFAP lançam projeto para preparar o Amapá para novo ciclo econômico**. 12 dez. 2025. Disponível em: <https://www.gov.br/mdr/pt-br/noticias/midr-e-ifap-lancam-projeto-para-preparar-o-amapa-para-novo-ciclo-economico>. Acesso em: 29 DE JAN. 2026.

ANÁLISE DOS IMPACTOS AMBIENTAIS E SOCIOECONÔMICOS DA EXPLORAÇÃO PETROLÍFERA NO ESTADO DO AMAPÁ: estudo de caso na bacia da foz do Rio Amazonas. [S. l.: s. n.], [s.d.]. Disponível em: http://200.139.21.55/bitstream/123456789/1731/1/TCC_AnaliseImpactosAmbientais.pdf. Acesso em: 06 mar. 2026.

**PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA E EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA:
ATUALIDADE, DESAFIOS E POSSIBILIDADES**

**HISTORICAL-CRITICAL PEDAGOGY AND CONTEMPORARY EDUCATION:
CURRENT RELEVANCE, CHALLENGES, AND POSSIBILITIES**

**PEDAGOGÍA HISTÓRICO-CRÍTICA Y EDUCACIÓN CONTEMPORÁNEA:
PROBLEMAS ACTUALES, DESAFÍOS Y POSIBILIDADES**



10.56238/sevened2026.018-021

Ricardo Luiz Alves

Mestrando em Educação

Instituição: Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL)

E-mail: ricardoluizalves.psi@gmail.com

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/9389928194929273>

Orcid: <https://orcid.org/0009-0000-8510-0737>

Jonatã Pereira de Abreu

Mestrando em Educação Inclusiva

Instituição: Universidade Federal de Roraima (UFRR)

E-mail: jhonata0072008@gmail.com

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/3895077684421897>

Micilandia Pereira de Sousa

Pós-graduada em Ciências Humanas e Sociais Aplicada e o Mundo do Trabalho

Instituição: Instituto Federal do Piauí (IFPI)

E-mail: micilandiasousa@gmail.com

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/6803848129399138>

Orcid: <https://orcid.org/0009-0007-6257-4076>

Marcelo Damião Amoras Nascimento

Mestrando em Tecnologia Emergentes em Educação

Instituição: Metropolitan University of Science and Technology (MUST)

E-mail: mdanascimento@hotmail.com

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/7724892056191052>

Orcid: <https://orcid.org/0009-0009-4785-5253>

Ruan Jesus Santos Marinho

Doutorando em Psicologia

Instituição: Universidade Salgado de Oliveira (UNIVERSO)

E-mail: contato@majesa.com.br

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/1770528808659309>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-6292-3685>

Rafael dos Santos Nardotto

Mestre em Ensino - Química

Instituição: Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP)

E-mail: rafaelsantosquimica2012@gmail.com

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/2720118155933737>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-7106-3231>

Joel Guerreiro Nascimento

Mestre em Ciências Ambientais

Instituição: Universidade Federal do Amazonas (UFAM)

E-mail: jo17@guerreiro@gmail.com

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/5411058429260120>

Orcid: <https://orcid.org/0009-0009-7453-7023>

RESUMO

A educação contemporânea tem sido marcada por intensas transformações sociais, políticas e econômicas, que impactam diretamente os processos de ensino e aprendizagem. Nesse contexto, o estudo teve como objetivo analisar a atualidade, os desafios e as possibilidades da pedagogia histórico-crítica, por meio de uma revisão integrativa da literatura. Foram selecionados 18 estudos publicados entre 2016 e 2026, nas bases Springer, Latindex, SciELO e repositórios universitários, considerando critérios de inclusão e exclusão previamente definidos. Os resultados evidenciaram que a pedagogia histórico-crítica se mantém como um referencial teórico consistente, ao defender a centralidade do conhecimento sistematizado e a educação como prática social voltada à formação crítica e emancipatória dos sujeitos. Observou-se convergência entre os autores quanto à sua contribuição para o desenvolvimento integral, articulando dimensões intelectuais, éticas e sociais. Contudo, identificaram-se desafios relacionados à influência de políticas educacionais neoliberais, à valorização de competências utilitaristas e às fragilidades na formação docente. Por outro lado, destacam-se possibilidades de fortalecimento dessa abordagem por meio da formação continuada, da valorização do saber científico e da implementação de práticas pedagógicas críticas. Conclui-se que a pedagogia histórico-crítica permanece atual e relevante, configurando-se como importante instrumento para a transformação social e a construção de uma educação comprometida com a emancipação humana.

Palavras-chave: Educação Contemporânea. Emancipação. Formação Docente. Pedagogia Histórico-Crítica. Prática Pedagógica.

ABSTRACT

Contemporary education has been marked by intense social, political, and economic transformations that directly impact teaching and learning processes. In this context, the study aimed to analyze the current relevance, challenges, and possibilities of historical-critical pedagogy through an integrative literature review. A total of 18 studies published between 2016 and 2026 were selected from the Springer, Latindex, SciELO databases, and university repositories, based on previously defined inclusion and exclusion criteria. The results showed that historical-critical pedagogy remains a consistent theoretical framework, emphasizing the centrality of systematized knowledge and education as a social practice oriented toward the critical and emancipatory formation of individuals. A convergence among authors was observed regarding its contribution to integral human development, encompassing intellectual, ethical, and social dimensions. However, challenges were identified,

particularly the influence of neoliberal educational policies, the prioritization of utilitarian competencies, and weaknesses in teacher education. On the other hand, possibilities include strengthening this approach through continuing education, valuing scientific knowledge, and implementing critical pedagogical practices. It is concluded that historical-critical pedagogy remains relevant and constitutes an important instrument for social transformation and the construction of an education committed to human emancipation.

Keywords: Contemporary Education. Emancipation. Historical-Critical Pedagogy. Pedagogical Practice. Teacher Education.

RESUMEN

La educación contemporánea se ha caracterizado por intensas transformaciones sociales, políticas y económicas que impactan directamente los procesos de enseñanza y aprendizaje. En este contexto, este estudio tuvo como objetivo analizar el estado actual, los desafíos y las posibilidades de la pedagogía histórico-crítica mediante una revisión integradora de la literatura. Se seleccionaron dieciocho estudios publicados entre 2016 y 2026 de las bases de datos Springer, Latindex, SciELO y repositorios universitarios, considerando criterios de inclusión y exclusión previamente definidos. Los resultados mostraron que la pedagogía histórico-crítica se mantiene como un marco teórico consistente, defendiendo la centralidad del conocimiento sistematizado y la educación como práctica social orientada a la formación crítica y emancipadora de los individuos. Se observó convergencia entre los autores respecto a su contribución al desarrollo integral, articulando las dimensiones intelectual, ética y social. Sin embargo, se identificaron desafíos relacionados con la influencia de las políticas educativas neoliberales, la valoración de las competencias utilitarias y las debilidades en la formación docente. Por otro lado, se destacan las posibilidades de fortalecer este enfoque mediante la formación continua, la valoración del conocimiento científico y la implementación de prácticas pedagógicas críticas. Se concluye que la pedagogía histórico-crítica sigue vigente y relevante, configurándose como un instrumento importante para la transformación social y la construcción de una educación comprometida con la emancipación humana.

Palabras clave: Educación Contemporánea. Emancipación. Formación Docente. Pedagogía Histórico-Crítica. Práctica Pedagógica.

1 INTRODUÇÃO

A pedagogia histórico-crítica configura-se como uma das principais correntes teórico-metodológicas comprometidas com a compreensão da educação como prática social vinculada às determinações históricas, políticas e econômicas da sociedade. Fundamentada no materialismo histórico-dialético, essa perspectiva propõe a superação de abordagens pedagógicas pragmáticas e tecnicistas, ao defender a centralidade do conhecimento sistematizado como instrumento de emancipação humana (Daniele & Niedermayer, 2021). Nesse contexto, sua atualidade se evidencia diante das transformações impostas pela educação contemporânea, marcadas pela globalização, pelas tecnologias digitais e pelas políticas educacionais orientadas por princípios neoliberais (Dumay & Ribeiro, 2026).

Entretanto, observa-se que o avanço de modelos educacionais pautados na pedagogia das competências e na lógica mercadológica tem tensionado a consolidação de práticas educativas críticas e emancipadoras. Tais modelos tendem a priorizar habilidades utilitaristas em detrimento da formação integral dos sujeitos, esvaziando o papel social da escola enquanto espaço de produção e socialização do saber elaborado (Amaral, 2022). Nesse cenário, a pedagogia histórico-crítica apresenta-se como contraponto, ao reafirmar a necessidade de uma educação comprometida com a transformação social e com a formação de sujeitos críticos e conscientes (Fernandes & Franco, 2019).

Além disso, as discussões recentes evidenciam desafios relacionados à implementação dessa abordagem no cotidiano escolar, especialmente no que se refere à formação de professores e à organização curricular. A internacionalização do currículo e as demandas contemporâneas exigem a articulação entre conteúdos científicos e contextos sociais, sem perder de vista os fundamentos teóricos da pedagogia histórico-crítica (Alves, 2024). Estudos também indicam a necessidade de aprofundamento das práticas pedagógicas alinhadas a essa perspectiva, considerando sua aplicação concreta nas últimas décadas (Gama *et al.*, 2026).

Diante desse panorama, justifica-se a relevância deste estudo ao buscar compreender a atualidade da pedagogia histórico-crítica frente aos desafios impostos pela educação contemporânea. Assim, o objetivo deste trabalho é analisar as contribuições, os limites e as possibilidades dessa abordagem no contexto educacional atual, destacando seu papel na construção de uma educação crítica, reflexiva e socialmente comprometida.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

A pedagogia histórico-crítica, sistematizada a partir das contribuições de Dermeval Saviani, constitui-se como uma proposta teórico-metodológica comprometida com a formação omnilateral do sujeito e com a transformação social. Nesse sentido, Dermeval Saviani é reconhecido como o principal formulador dessa corrente, ao defender que a educação deve promover a apropriação do conhecimento

historicamente produzido como condição para a emancipação humana. Conforme destaca Santos (2018), a pedagogia histórico-crítica se diferencia de outras abordagens por compreender o processo educativo como mediação entre o indivíduo e a realidade social, orientado por uma intencionalidade transformadora.

A fundamentação teórica dessa pedagogia está ancorada no materialismo histórico-dialético, o que implica compreender a educação como prática social inserida nas contradições da sociedade capitalista. Nesse aspecto, Junio (2024) enfatiza que a pedagogia histórico-crítica propõe uma síntese entre teoria e prática, articulando a análise crítica da realidade com a intervenção pedagógica consciente. De forma convergente, Silva e Araújo (2026) argumentam que essa abordagem possibilita compreender a escola como espaço privilegiado de socialização do saber sistematizado, contrapondo-se às tendências que esvaziam o conteúdo escolar em favor de práticas meramente instrumentais.

No que se refere à formação humana, Lima e Colares (2023) defendem que a pedagogia histórico-crítica está intrinsecamente vinculada à educação integral, ao propor o desenvolvimento pleno das capacidades humanas em suas dimensões intelectual, ética e social. Essa perspectiva é reforçada por Rodrigues e Sousa (2022), ao afirmarem que a apropriação do conhecimento científico contribui para o desenvolvimento emancipatório da subjetividade, permitindo que os sujeitos compreendam e transformem a realidade em que estão inseridos. Complementarmente, Maia e Sacardo (2023) destacam a importância da consciência filosófica nesse processo, entendida como elemento essencial para a objetivação do gênero humano e para a construção de uma prática educativa crítica.

Entretanto, a literatura também evidencia desafios significativos para a efetivação dessa proposta no contexto contemporâneo. Miranda (2022) aponta que a formação crítica em informação ainda é limitada por práticas pedagógicas que não incorporam plenamente os fundamentos da pedagogia histórico-crítica, o que compromete o desenvolvimento de uma consciência crítica nos estudantes. Da mesma forma, Lagares *et al.* (2024) ressaltam a necessidade de fortalecer projetos de formação continuada de professores, especialmente no campo das políticas e da gestão educacional, a fim de consolidar práticas alinhadas a essa perspectiva.

Além disso, Taffarel e Santos Júnior (2016) enfatizam a importância da formação docente orientada pela pedagogia histórico-crítica, sobretudo em contextos específicos como a educação do campo, onde as desigualdades sociais demandam práticas pedagógicas comprometidas com a justiça social. Nessa direção, Wolter (2026), em revisão sistemática, evidencia que, apesar dos avanços teóricos e das experiências acumuladas entre 1985 e 2025, a pedagogia histórico-crítica ainda enfrenta disputas hegemônicas no campo educacional, especialmente frente às políticas neoliberais e às abordagens pedagógicas hegemônicas.

Por fim, Santos *et al.* (2025) reforçam que a pedagogia histórico-crítica permanece atrelada como instrumento de resistência e transformação, ao propor uma educação voltada à consciência social e à

emancipação dos sujeitos. Assim, a revisão da literatura revela uma convergência entre os autores quanto à relevância dessa abordagem, ao mesmo tempo em que evidencia a necessidade de aprofundar sua aplicação prática diante dos desafios impostos pela educação contemporânea.

3 METODOLOGIA

A presente pesquisa caracteriza-se como uma revisão integrativa da literatura, método que possibilita a síntese do conhecimento científico produzido sobre determinado tema, permitindo a análise crítica e a identificação de lacunas no campo investigado. Essa abordagem foi escolhida por sua capacidade de reunir estudos teóricos e empíricos, proporcionando uma compreensão ampla acerca da pedagogia histórico-crítica no contexto da educação contemporânea, seus desafios e possibilidades.

A condução da revisão seguiu etapas sistematizadas: (1) definição da pergunta norteadora, (2) estabelecimento dos critérios de inclusão e exclusão, (3) seleção das bases de dados, (4) definição dos descritores e estratégias de busca, (5) análise e categorização dos estudos e (6) síntese dos resultados. A pergunta norteadora que orientou este estudo foi: “Quais são as contribuições, desafios e possibilidades da pedagogia histórico-crítica na educação contemporânea”

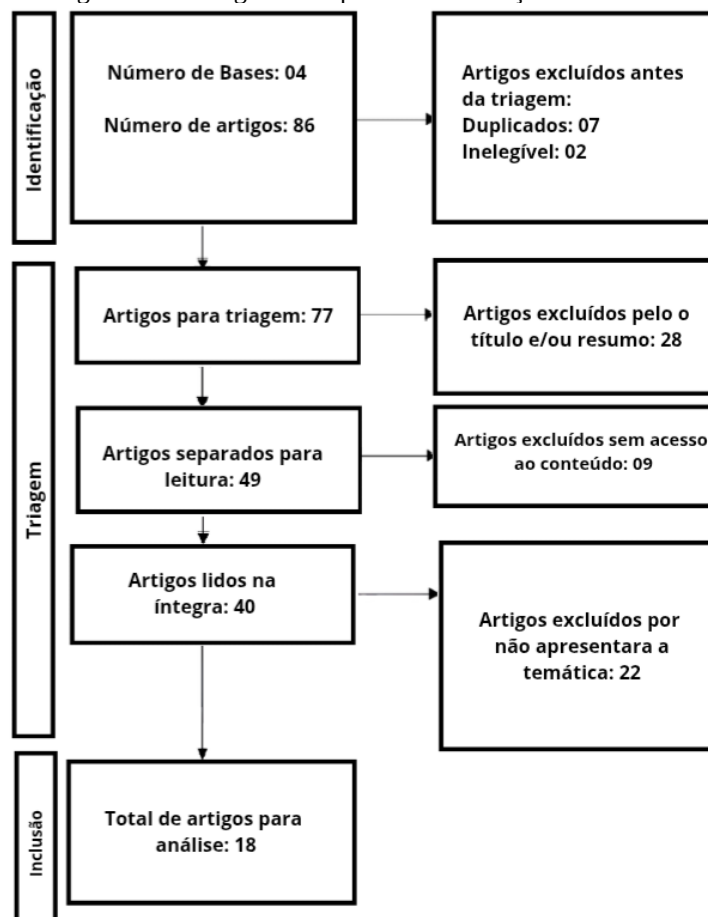
A busca dos estudos foi realizada nas bases de dados Springer, Latindex, SciELO e em repositórios universitários, por serem fontes reconhecidas de produção científica nacional e internacional. Para a seleção dos artigos, foram utilizados descritores em português e inglês, combinados por operadores booleanos (AND e OR), a saber: “pedagogia histórico-crítica”, “educação contemporânea”, “formação docente”, “educação crítica”, “historical-critical pedagogy”, “contemporary education” e “teacher education”. As estratégias de busca foram adaptadas conforme as especificidades de cada base, garantindo maior abrangência na recuperação dos estudos.

Os critérios de inclusão adotados foram: (a) artigos científicos, dissertações e teses publicados entre 2016 e 2026; (b) textos disponíveis na íntegra; (c) estudos publicados nos idiomas português ou inglês; (d) produções que abordassem diretamente a pedagogia histórico-crítica e sua relação com a educação contemporânea. Por outro lado, foram estabelecidos como critérios de exclusão: (a) estudos duplicados entre as bases de dados; (b) publicações que não apresentassem relação direta com o tema; (c) textos incompletos ou indisponíveis na íntegra; (d) resumos simples, editoriais, cartas ao leitor e trabalhos sem rigor científico metodológico.

O processo de seleção dos estudos ocorreu em etapas, iniciando-se pela leitura dos títulos e resumos, seguida da leitura na íntegra dos textos potencialmente relevantes. Posteriormente, os estudos selecionados foram organizados e analisados de forma criteriosa, considerando aspectos como objetivo, metodologia, principais resultados e contribuições para o campo da pedagogia histórico-crítica.

O fluxograma do processo de identificação, triagem, elegibilidade e inclusão dos estudos está apresentado na Figura 1, a qual sintetiza as etapas da revisão integrativa e o quantitativo de produções selecionadas em cada fase.

Figura 1 – Fluxograma do processo de seleção dos estudos



Fonte: Autoria própria (2026)

Por fim, os dados extraídos foram submetidos à análise qualitativa, com categorização temática, permitindo a construção de uma síntese crítica da literatura. Essa etapa possibilitou identificar convergências entre os autores, bem como desafios e lacunas no desenvolvimento e aplicação da pedagogia histórico-crítica na educação contemporânea, contribuindo para o aprofundamento teórico e prático da temática investigada.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os resultados desta revisão integrativa foram organizados a partir da análise de 18 estudos publicados entre 2016 e 2026, os quais abordam a pedagogia histórico-crítica sob diferentes perspectivas teóricas e práticas. A sistematização das principais características dos estudos selecionados, incluindo autoria, ano, objetivo e principais achados, encontra-se apresentada na Tabela 1, permitindo uma visão geral das produções analisadas.

Tabela 1 – Síntese dos estudos incluídos na revisão integrativa

Autor/Ano	Objetivo do Estudo	Principais Resultados
Taffarel & Santos Júnior (2016)	Analisar a formação docente na educação do campo	Evidenciam que a pedagogia histórico-crítica contribui para uma formação docente crítica, voltada à transformação social e à superação das desigualdades
Santos (2018)	Discutir fundamentos da pedagogia histórico-crítica	Define a abordagem como prática pedagógica mediadora, orientada para a transformação social e fundamentada no materialismo histórico
Fernandes & Franco (2019)	Analisar o papel do saber elaborado	Destacam a centralidade do conhecimento sistematizado como condição essencial para a formação crítica e emancipatória
Daniele & Niedermayer (2021)	Apresentar o materialismo histórico-dialético na educação	Demonstram que esse método permite compreender as contradições sociais e suas implicações nos processos educativos
Amaral (2022)	Criticar a pedagogia das competências	Evidencia que a ênfase em competências utilitaristas compromete a formação crítica e reduz o papel social da escola
Miranda (2022)	Analisar competência crítica em informação	Identifica lacunas na formação crítica informacional e limitações na aplicação dos pressupostos histórico-críticos
Rodrigues & Sousa (2022)	Discutir subjetividade emancipatória	Apontam que a apropriação do conhecimento científico favorece o desenvolvimento da consciência crítica e da autonomia
Lima & Colares (2023)	Relacionar educação integral e pedagogia histórico-crítica	Defendem a formação omnilateral, orientada ao desenvolvimento pleno das capacidades humanas
Maia & Sacardo (2023)	Refletir sobre consciência filosófica	Evidenciam a importância da consciência filosófica na constituição de sujeitos críticos
Alves (2024)	Analisar formação docente e currículo	Aponta desafios na articulação entre internacionalização curricular e fundamentos da pedagogia histórico-crítica
Junio (2024)	Sistematizar a pedagogia histórico-crítica	Apresenta síntese teórico-metodológica que reafirma o caráter crítico e transformador da abordagem
Lagares et al. (2024)	Discutir formação continuada em políticas educacionais	Ressaltam a necessidade de fortalecer a formação docente alinhada à perspectiva histórico-crítica
Damiana et al. (2024)	Refletir sobre educação escolar	Destacam a relevância de práticas pedagógicas críticas na construção de uma educação socialmente referenciada

Santos et al. (2025)	Discutir emancipação e consciência social	Reafirmam a pedagogia histórico-crítica como instrumento de emancipação e consciência social
Dumay & Ribeiro (2026)	Analisar impactos do neoliberalismo na educação	Evidenciam a intensificação da mercantilização da educação e seus efeitos sobre práticas críticas
Silva & Araújo (2026)	Relacionar educação e sociedade	Destacam a função social da escola na mediação entre indivíduo e realidade social
Gama et al. (2026)	Analisar práticas pedagógicas recentes	Identificam avanços na aplicação da abordagem, embora persistam desafios na sua efetivação
Wolter (2026)	Revisão sistemática sobre pedagogia histórico-crítica	Aponta disputas hegemônicas no campo educacional entre perspectivas críticas e neoliberais

Fonte: Autoria própria (2026)

A análise dos estudos evidenciou, inicialmente, a consolidação da pedagogia histórico-crítica como referencial teórico consistente para a compreensão da educação enquanto prática social. Nesse sentido, Santos (2018) destaca que essa abordagem se fundamenta na mediação entre o indivíduo e a realidade social, orientando o processo educativo para a transformação social. Em consonância, Junio (2024) ressalta que a pedagogia histórico-crítica constitui uma síntese teórico-metodológica que articula conhecimento científico e prática pedagógica, reafirmando seu caráter crítico e emancipador.

Outro eixo recorrente nos estudos refere-se à centralidade do materialismo histórico-dialético como base epistemológica dessa corrente. Daniele e Niedermayer (2021) enfatizam que esse método permite compreender as contradições sociais e suas implicações na educação, enquanto Silva e Araújo (2026) reforçam que tal fundamentação contribui para uma análise crítica das relações entre educação e sociedade. Nessa mesma direção, Wolter (2026), ao realizar uma revisão sistemática, evidencia que a pedagogia histórico-crítica tem se mantido como campo de disputa teórica frente às abordagens hegemônicas, especialmente no contexto das transformações educacionais contemporâneas.

No que tange à formação humana, Lima e Colares (2023) apontam que a pedagogia histórico-crítica promove uma educação integral voltada ao desenvolvimento das capacidades humanas em sua totalidade. De forma complementar, Rodrigues e Sousa (2022) destacam que a apropriação do conhecimento científico possibilita o desenvolvimento emancipatório da subjetividade, contribuindo para a formação de sujeitos críticos. Maia e Sacardo (2023), por sua vez, enfatizam a importância da consciência filosófica como elemento essencial para a objetivação do gênero humano e para a construção de uma prática educativa transformadora.

Os resultados também evidenciam críticas contundentes às abordagens educacionais contemporâneas baseadas na pedagogia das competências. Amaral (2022) argumenta que tais modelos priorizam habilidades utilitaristas, em detrimento da formação crítica, o que fragiliza o papel da escola

na socialização do conhecimento elaborado. Essa crítica é aprofundada por Dumay e Ribeiro (2026), ao analisarem os impactos do neoliberalismo na educação brasileira, destacando a intensificação de políticas que reduzem a educação a uma lógica mercadológica.

No campo das práticas pedagógicas e da formação docente, Alves (2024) evidencia desafios relacionados à internacionalização do currículo e à necessidade de articulação entre conteúdos científicos e contextos sociais. De modo semelhante, Lagares *et al.* (2024) ressaltam a importância da formação continuada de professores orientada pela pedagogia histórico-crítica, especialmente no âmbito das políticas e da gestão educacional. Taffarel e Santos Júnior (2016) complementam essa discussão ao enfatizarem a relevância dessa formação no contexto da educação do campo, onde as desigualdades sociais demandam práticas pedagógicas comprometidas com a transformação social.

Além disso, Miranda (2022) aponta limitações na incorporação da competência crítica em informação nas práticas educativas, evidenciando a necessidade de maior alinhamento com os pressupostos da pedagogia histórico-crítica. Fernandes e Franco (2019) reforçam que a valorização do saber elaborado é fundamental para a consolidação de uma educação crítica, enquanto Damiana *et al.* (2024) destacam a importância de reflexões contínuas sobre a prática escolar.

Por fim, Gama *et al.* (2026) identificam avanços nas práticas pedagógicas ao longo da última década, embora ainda existam desafios na sua efetiva implementação. Santos *et al.* (2025) reforçam que a pedagogia histórico-crítica permanece atrelada como instrumento de emancipação e consciência social, evidenciando sua relevância no cenário educacional contemporâneo. Dessa forma, os resultados demonstram convergência entre os autores quanto ao potencial transformador dessa abordagem, ao mesmo tempo em que revelam limites e desafios que demandam aprofundamento teórico e prático.

A análise crítica dos estudos selecionados evidencia que a pedagogia histórico-crítica permanece como um referencial teórico consistente e atual frente às demandas da educação contemporânea, sobretudo por sua capacidade de articular conhecimento científico, prática pedagógica e compromisso social. Nessa perspectiva, observa-se uma convergência entre os autores ao reconhecer que a educação, quando orientada por fundamentos histórico-críticos, ultrapassa a dimensão instrumental e assume um papel formativo voltado à emancipação humana. Conforme destaca Junio (2024), essa abordagem promove uma síntese entre teoria e prática, possibilitando a compreensão crítica da realidade e a intervenção consciente sobre ela.

Tal entendimento é reforçado por Lima e Colares (2023), ao defenderem que a pedagogia histórico-crítica contribui para a formação integral dos sujeitos, ao considerar as múltiplas dimensões do desenvolvimento humano. Em consonância, Rodrigues e Sousa (2022) apontam que a apropriação do conhecimento sistematizado é condição indispensável para o desenvolvimento da subjetividade emancipatória, evidenciando o papel central da escola na mediação entre indivíduo e sociedade. Essa concepção é aprofundada por Maia e Sacardo (2023), ao enfatizarem que a consciência filosófica

constitui elemento estruturante para a objetivação do gênero humano, reafirmando o caráter formativo da educação crítica.

Além disso, os estudos analisados convergem ao destacar a relevância do materialismo histórico-dialético como base epistemológica da pedagogia histórico-crítica. Nesse sentido, Daniele e Niedermayer (2021) argumentam que esse método permite desvelar as contradições inerentes à sociedade capitalista, possibilitando uma leitura crítica das políticas educacionais e das práticas pedagógicas. De forma complementar, Silva e Araújo (2026) enfatizam que a compreensão das relações entre educação e sociedade é fundamental para a construção de práticas educativas comprometidas com a transformação social.

Entretanto, apesar de sua consistência teórica, a literatura evidencia desafios significativos para a efetivação da pedagogia histórico-crítica no contexto contemporâneo. Um dos principais entraves refere-se à hegemonia de modelos educacionais orientados pela lógica neoliberal, os quais tendem a reduzir a educação a uma dimensão utilitarista e mercadológica. Nesse sentido, Dumay e Ribeiro (2026) destacam que tais políticas intensificam a valorização de competências imediatistas, em detrimento da formação crítica e reflexiva. Essa crítica é corroborada por Amaral (2022), ao evidenciar que a pedagogia das competências promove o esvaziamento do conteúdo escolar, fragilizando o papel da escola como espaço de produção do conhecimento.

No campo da formação docente, os estudos também apontam a necessidade de fortalecimento de processos formativos alinhados à perspectiva histórico-crítica. Lagares *et al.* (2024) ressaltam que a formação continuada deve contemplar não apenas aspectos técnicos, mas também fundamentos teóricos que possibilitem a atuação crítica dos professores. De modo semelhante, Taffarel e Santos Júnior (2016) defendem que a formação docente deve estar articulada às demandas sociais, especialmente em contextos marcados por desigualdades, como a educação do campo. Nessa direção, Alves (2024) evidencia que os desafios contemporâneos, como a internacionalização do currículo, exigem uma articulação entre saber científico e realidade social, sem comprometer os princípios da pedagogia histórico-crítica.

Outro aspecto relevante refere-se à necessidade de consolidação de práticas pedagógicas coerentes com os fundamentos dessa abordagem. Miranda (2022) aponta que a incorporação da competência crítica em informação ainda ocorre de forma limitada, o que compromete o desenvolvimento de uma consciência crítica nos estudantes. Em consonância, Damiana *et al.* (2024) destacam a importância de refletir continuamente sobre a prática educativa, de modo a garantir sua coerência com os princípios emancipatórios da pedagogia histórico-crítica.

Por fim, ao analisar o panorama recente da produção científica, Gama *et al.* (2026) identificam avanços na implementação de práticas pedagógicas histórico-críticas, embora reconheçam que sua efetivação ainda enfrenta obstáculos estruturais e políticos. Essa constatação é aprofundada por Wolter

(2026), ao evidenciar que a pedagogia histórico-crítica se insere em um campo de disputas hegemônicas, no qual diferentes concepções de educação se confrontam. Ainda assim, Santos *et al.* (2025) reforçam que essa abordagem mantém sua relevância como instrumento de resistência e transformação, ao promover a formação de sujeitos críticos e socialmente comprometidos.

Dessa forma, a discussão evidencia uma ampla concordância entre os autores quanto ao potencial transformador da pedagogia histórico-crítica, ao mesmo tempo em que ressalta os desafios impostos pelo contexto educacional contemporâneo. Tais achados reforçam a necessidade de aprofundamento teórico e de fortalecimento das práticas pedagógicas alinhadas a essa perspectiva, de modo a consolidar uma educação verdadeiramente crítica e emancipadora.

5 CONCLUSÃO

A presente investigação teve como objetivo analisar a atualidade, os desafios e as possibilidades da pedagogia histórico-crítica no contexto da educação contemporânea, a partir de uma revisão integrativa da literatura. Os resultados evidenciam que essa abordagem permanece relevante como referencial teórico-metodológico comprometido com a formação crítica e emancipatória dos sujeitos, mesmo diante das transformações sociais, políticas e educacionais vigentes, reafirmando seu papel na compreensão da educação como prática social.

Os achados do estudo demonstraram que a pedagogia histórico-crítica se consolida como uma perspectiva que valoriza a apropriação do conhecimento sistematizado, compreendendo a educação como mediação entre o indivíduo e a realidade social. Observou-se convergência entre os autores quanto à sua contribuição para a formação integral, ao promover o desenvolvimento das dimensões intelectual, ética e social, fortalecendo o papel da escola na construção de sujeitos críticos, reflexivos e socialmente comprometidos.

Entretanto, os resultados também evidenciaram desafios significativos para a efetivação dessa proposta no cenário contemporâneo. Destacam-se as influências de políticas educacionais de cunho neoliberal, que tendem a priorizar competências utilitaristas e imediatistas, em detrimento de uma formação crítica. Além disso, foram identificadas fragilidades na formação docente e dificuldades na implementação de práticas pedagógicas coerentes com os pressupostos histórico-críticos, o que aponta para a necessidade de maior investimento em processos formativos consistentes.

No que se refere às possibilidades, o estudo revelou que a pedagogia histórico-crítica continua sendo um instrumento potente para a transformação social, especialmente quando articulada a práticas educativas que valorizem o conhecimento científico e a reflexão crítica. A ampliação de espaços de formação continuada, bem como o fortalecimento de políticas educacionais voltadas à equidade, configuram-se como caminhos relevantes para sua consolidação no contexto educacional.

Ao retomar os objetivos propostos, conclui-se que a pedagogia histórico-crítica mantém sua atualidade e relevância ao oferecer fundamentos teóricos e práticos capazes de enfrentar os desafios da educação contemporânea. Seus principais achados reforçam a necessidade de articulação entre teoria e prática, além do compromisso com uma educação orientada para a emancipação humana e para a transformação das condições sociais.

Por fim, como sugestão para pesquisas futuras, recomenda-se a realização de estudos empíricos que investiguem a aplicação concreta da pedagogia histórico-crítica em diferentes contextos educacionais, especialmente na educação básica. Tais investigações poderão contribuir para o aprimoramento das práticas pedagógicas e para a ampliação do potencial transformador dessa abordagem no cenário educacional.

REFERÊNCIAS

- ALVES, S. (2024). Pedagogia histórico-crítica e a internacionalização do currículo de ciências naturais: uma análise da formação de professores. *Current Scientific Journal*.
- AMARAL, M. F. do. (2022). Educação e epistemologias: críticas à pedagogia das competências à luz da pedagogia histórico-crítica. *Filosofia e Educação*, 14(1), 65–91. <https://doi.org/10.20396/rfe.v14i1.8668490>
- DAMIANA, M., SANTOS, B. M., & DOS SANTOS, G. C. (2024). Pedagogia histórico-crítica e educação escolar: breves reflexões.
- DANIELE, J. P., & NIEDERMAYER, I. C. (2021). Método materialismo histórico-dialético: apontamentos teóricos e sua contribuição para a educação. *Escola em Tempos de Conexões*, 3(1), 514–536. <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/82254>
- DUMAY, J., & RIBEIRO, A. A. (2026). Um percurso histórico-crítico sobre o neoliberalismo e seus impactos na educação brasileira. *Revista Sítio Novo*, 10, e1894. <https://doi.org/10.47236/2594-7036.2026.v10.1894>
- FERNANDES, G. F. G., & FRANCO, S. A. P. (2019). A pedagogia histórico-crítica e suas possibilidades para a promoção do saber elaborado. In *Colloquium Humanarum* (pp. 164–171). <https://journal.unoeste.br/index.php/ch/article/view/3013>
- GAMA, C. N., TAFFAREL, C. N. Z., & ALBUQUERQUE, J. de O. (2026). Studies on historical-critical pedagogical practice: An overview of the last decade. *Revista Diálogo Educacional*, 26(88), 55–70. <https://doi.org/10.7213/1981-416X.26.088.DS02EN>
- JUNIO, O. de M. C. (2024). Pedagogia histórico-crítica: uma epítome. *Diálogos e Perspectivas Interventivas*, 5(2), e20843. <https://doi.org/10.52579/diapi.vol5.i2.a20843>
- LAGARES, R., *et al.* (2024). For a continuing education project in educational policy/management with a historical-critical premise. *Revista Educação Política em Debate*, 13(1), a2024-71030. <https://doi.org/10.14393/repod-v13n1a2024-71030>
- LIMA, G. S. N., & COLARES, M. L. I. S. (2023). Historical-critical pedagogy and integral education: Reflections on emancipatory human training. *Acta Scientiarum Education*, 45, e60501. <https://doi.org/10.4025/actascieduc.v45i1.60501>
- Maia, J. C., & Sacardo, M. S. (2023). Pedagogia histórico-crítica: reflexões sobre consciência filosófica e objetivação do gênero humano. *Educação & Sociedade*, 44, e265077. <https://doi.org/10.1590/ES.265077>
- MIRANDA, A. M. M. (2022). Educação e competência crítica em informação: análise a partir da pedagogia histórico-crítica. In *Competência crítica em informação: teoria, consciência e práxis* (pp. 35–47). IBICT.
- RODRIGUES, J. P., & SOUSA, C. J. de. (2022). A pedagogia histórico-crítica e o desenvolvimento emancipatório da subjetividade humana. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, 17(esp.1), 0674–0687. <https://doi.org/10.21723/riaee.v17iesp.1.16321>

SANTOS, A. N. S. dos, *et al.* (2025). Pedagogia histórico-crítica: transformando a educação em prática de emancipação e consciência social a partir de Dermeval Saviani. *Observatório de la Economía Latinoamericana*, 23(3), e9255. <https://doi.org/10.55905/oelv23n3-053>

SANTOS, R. E. de O. (2018). Pedagogia histórico-crítica: que pedagogia é essa? *Horizontes*, 36(2), 45–56. <https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/520>

SILVA, O. C., & ARAÚJO, J. C. de S. (2026). Educação e sociedade: considerações sobre a pedagogia histórico-crítica. *Recital - Revista de Educação, Ciência e Tecnologia de Almenara/MG*, 8(1), 87–100. <https://doi.org/10.46636/recital.v8i1.560>

Taffarel, C. N. Z., & Santos Júnior, C. de L. (2016). Pedagogia histórico-crítica e formação de docentes para a escola do campo. *Educação & Realidade*, 41(2), 429–452. <https://doi.org/10.1590/2175-623653917>

WOLTER, P. F. (2026). Historical-critical pedagogy and hegemonic struggles (1985–2025): Systematic review with qualitative meta-synthesis. *Revista Diálogo Educacional*, 26(88), 399–408. <https://doi.org/10.7213/1981-416X.26.088.DS15EN>

**A LINGUAGEM ESCOLAR COMO INSTRUMENTO DE PODER SIMBÓLICO:
ESCOLA, LEGITIMIDADE LINGÜÍSTICA E REPRODUÇÃO DA
DESIGUALDADE**

**SCHOOL LANGUAGE AS AN INSTRUMENT OF SYMBOLIC POWER: SCHOOL,
LINGUISTIC LEGITIMACY, AND THE REPRODUCTION OF INEQUALITY**

**EL LENGUAJE ESCOLAR COMO INSTRUMENTO DE PODER SIMBÓLICO: LA
ESCUELA, LA LEGITIMIDAD LINGÜÍSTICA Y LA REPRODUCCIÓN DE LA
DESIGUALDAD**



10.56238/sevened2026.018-022

Pedro Alves Costa Neto

Doutor em Direito

Instituição: Universidade Estácio de Sá (UNESA)

E-mail: pedroalcneto@hotmail.com

RESUMO

Este artigo examina a linguagem escolar como instrumento de poder simbólico, a partir da sociologia de Pierre Bourdieu e de sua recepção no campo educacional brasileiro. Parte-se da hipótese de que a escola, ao consagrar uma variedade linguística e um modo legítimo de falar, escrever, argumentar e silenciar, converte diferenças socialmente produzidas em critérios aparentemente neutros de mérito. Metodologicamente, trata-se de pesquisa bibliográfica, qualitativa e analítico-interpretativa, baseada nas obras de Bourdieu, estudos de sociologia da educação e pesquisas brasileiras sobre linguagem, avaliação, capital cultural e violência simbólica. O estudo demonstra que a comunicação pedagógica não opera apenas como meio de transmissão de conteúdos, mas como instância de classificação, hierarquização e legitimação de disposições linguísticas desigualmente distribuídas. Analisa-se, ainda, a atualidade do problema em contextos marcados por diversidade linguística, ampliação do acesso escolar e persistência de formas sutis de exclusão. Conclui-se que uma pedagogia linguisticamente reflexiva deve ensinar a norma culta e os gêneros acadêmicos sem convertê-los em medida moral da inteligência, reconhecendo o valor social dos repertórios dos estudantes e problematizando os mecanismos escolares de consagração.

Palavras-chave: Linguagem Escolar. Poder Simbólico. Pierre Bourdieu. Capital Cultural. Violência Simbólica.

ABSTRACT

This article examines school language as an instrument of symbolic power based on Pierre Bourdieu's sociology and on its reception in Brazilian educational studies. The argument is that the school, by consecrating a legitimate way of speaking, writing, arguing and even remaining silent, turns socially produced differences into apparently neutral criteria of merit. Methodologically, the study is a qualitative bibliographic and interpretive research grounded on Bourdieu's works, sociology of education and Brazilian studies on language, evaluation, cultural capital and symbolic violence. The analysis shows that pedagogical communication is not merely a channel for the transmission of

content, but also an instance of classification, hierarchization and legitimation of linguistic dispositions unequally distributed across social groups. The paper also discusses the contemporary relevance of the issue in contexts marked by linguistic diversity, mass schooling and subtle forms of exclusion. It concludes that a linguistically reflexive pedagogy should teach standard language and academic genres without transforming them into a moral measure of intelligence, while recognizing the social value of students' repertoires and denaturalizing school mechanisms of consecration.

Keywords: School Language. Symbolic Power. Pierre Bourdieu. Cultural Capital. Symbolic Violence.

RESUMEN

Este artículo examina el lenguaje escolar como instrumento de poder simbólico, basándose en la sociología de Pierre Bourdieu y su recepción en el ámbito educativo brasileño. Parte de la hipótesis de que la escuela, al consagrar una variedad lingüística y una forma legítima de hablar, escribir, argumentar y guardar silencio, transforma las diferencias socialmente producidas en criterios de mérito aparentemente neutrales. Metodológicamente, se trata de una investigación bibliográfica, cualitativa y analítico-interpretativa, fundamentada en la obra de Bourdieu, estudios de sociología de la educación e investigaciones brasileñas sobre lenguaje, evaluación, capital cultural y violencia simbólica. El estudio demuestra que la comunicación pedagógica opera no solo como un medio de transmisión de contenidos, sino también como un acto de clasificación, jerarquización y legitimación de disposiciones lingüísticas desigualmente distribuidas. Asimismo, se analiza la relevancia del problema en la actualidad, en contextos marcados por la diversidad lingüística, el mayor acceso a la escolarización y la persistencia de formas sutiles de exclusión. Se concluye que una pedagogía lingüísticamente reflexiva debe enseñar el lenguaje estándar y los géneros académicos sin convertirlos en una medida moral de inteligencia, reconociendo el valor social de los repertorios del alumnado y problematizando los mecanismos de consagración escolar.

Palabras clave: Lenguaje Escolar. Poder Simbólico. Pierre Bourdieu. Capital Cultural. Violencia Simbólica.

1 INTRODUÇÃO

A reflexão sobre a linguagem escolar costuma ser capturada por uma imagem espontânea e aparentemente inofensiva: a de que a escola seria o lugar em que os estudantes aprendem a “usar corretamente” a língua. Sob esse ponto de vista, a linguagem aparece como simples instrumento técnico de comunicação e a correção linguística como exigência neutra do trabalho pedagógico. A sociologia de Pierre Bourdieu desloca esse consenso ao demonstrar que nenhuma prática linguística circula fora de relações de força, de reconhecimento e de autoridade. A linguagem vale socialmente porque é produzida em mercados específicos, nos quais certas formas de enunciação recebem crédito, prestígio e eficácia, ao passo que outras são desqualificadas, desautorizadas ou silenciadas (Bourdieu, 1996; Bourdieu, 2009; Girardi Jr., 2017).

Quando esse problema é transposto para o universo escolar, torna-se possível compreender que a escola não apenas ensina uma língua; ela produz legitimidade linguística. Ao selecionar determinadas formas de oralidade e escrita como desejáveis, ao definir o que conta como boa redação, resposta adequada, participação pertinente ou postura discursiva aceitável, a instituição escolar distribui recompensas simbólicas e transforma competências socialmente herdadas em sinais de mérito individual. É nessa chave que Bourdieu (1989) afirma que a escola é “um dos fatores mais eficazes de conservação social” (p. 5), precisamente porque converte desigualdades de origem em desigualdades de desempenho aparentemente justas.

O problema, portanto, não se reduz à existência de uma norma culta ou de convenções linguísticas que devam ser ensinadas. A questão sociológica decisiva consiste em examinar como a escola lida com o fato de que os estudantes chegam ao espaço pedagógico portando repertórios linguísticos desiguais, produzidos por trajetórias familiares, práticas culturais, experiências escolares anteriores e posições distintas no espaço social. Nessas condições, a linguagem escolar não é um código comum previamente compartilhado, mas um princípio de classificação que favorece aqueles cujas disposições linguísticas já se aproximam do arbitrário cultural escolar (Bourdieu; Passeron, 2008; Nogueira; Nogueira, 2002; Nogueira, 2021).

A literatura brasileira que recepcionou a obra bourdieusiana no campo educacional mostra que esse núcleo interpretativo permanece atual. Catani, Catani e Pereira (2001) demonstram que a circulação de Bourdieu na pesquisa em educação foi especialmente fecunda nos debates sobre reprodução, capital cultural, mérito, violência simbólica e práticas escolares. Valle (2007; 2013), por sua vez, ressalta que a escola ocupa posição central na economia teórica de Bourdieu porque nela se condensam os mecanismos que fazem o arbitrário cultural aparecer como universal. Já estudos mais recentes, como os de Knoblauch e Medeiros (2022), Galelli e Rocha (2022) e Setton, Rego e Pereira (2023), recolocam o problema da linguagem em diálogo com o capital simbólico, a mediação social e os mercados linguísticos contemporâneos.

É nesse contexto que o presente artigo tem por objetivo analisar a linguagem escolar como instrumento de poder simbólico, demonstrando como a instituição escolar consagra uma linguagem legítima, distribui autoridade diferencial aos falantes e naturaliza desigualdades linguísticas que têm base social. Busca-se, ainda, discutir a atualidade desse problema diante de temas como diversidade linguística, inclusão escolar, avaliação, pedagogia da participação e escolarização ampliada. A hipótese central é a de que a linguagem escolar funciona, simultaneamente, como meio de instrução e mecanismo de distinção, operando tanto pela inculcação explícita de normas quanto pelo reconhecimento tácito de disposições já incorporadas por certos grupos sociais (Bourdieu, 1996; Pereira, 1997; Valle, 2013).

A relevância do tema é dupla. Em primeiro lugar, porque ele ajuda a superar leituras psicologizantes do sucesso e do fracasso escolar, que tendem a atribuir a performance linguística a “talento”, “esforço” ou “dom” individuais. Em segundo lugar, porque recoloca em bases críticas o debate pedagógico sobre ensino de língua, mostrando que a escola pode ensinar a variedade de prestígio sem tratá-la como sinônimo de inteligência, civilidade ou superioridade cultural. Em outras palavras, a crítica bourdieusiana não conduz à recusa do ensino formal da linguagem; ela exige que esse ensino seja desnaturalizado e reconectado às relações sociais que lhe conferem valor (Nogueira; Nogueira, 2013; Tiradentes, 2015).

2 PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO

Trata-se de pesquisa bibliográfica, qualitativa e de caráter analítico-interpretativo, voltada à reconstrução de categorias teóricas e à análise de sua produtividade para a compreensão do papel da linguagem na escola. Em vez de proceder a levantamento estatístico ou observação de campo, o artigo organiza e interpreta um corpus bibliográfico constituído por obras de Pierre Bourdieu, estudos de recepção no campo educacional brasileiro e pesquisas que focalizam a relação entre linguagem, escola, capital cultural e violência simbólica. Essa opção metodológica é compatível com o objetivo do trabalho, que não é medir o fenômeno, mas explicitar seus mecanismos de inteligibilidade sociológica (Valle, 2007; Knoblauch; Medeiros, 2022).

O corpus foi composto por vinte referências centrais. No núcleo teórico, foram mobilizadas as obras *A economia das trocas linguísticas*, *O poder simbólico*, *Razões práticas*, *A escola conservadora*, *Os três estados do capital cultural* e *A reprodução*, de Bourdieu e Passeron. No núcleo de interlocução educacional, foram utilizados textos de Nogueira e Nogueira (2002; 2013), Nogueira (2021), Valle (2007; 2013), Catani, Catani e Pereira (2001), Pereira (1997), Knoblauch e Medeiros (2022) e Castro (1998). No núcleo de atualização empírica e temática, foram privilegiados estudos brasileiros sobre linguagem, mercado linguístico e violência simbólica, como os de Girardi Jr. (2017), Galelli e Rocha (2022), Setton, Rego e Pereira (2023), Soares (2013) e Tiradentes (2015).

Os procedimentos de leitura e análise foram organizados em três movimentos complementares. No primeiro, realizou-se a identificação das categorias conceituais recorrentes nos textos selecionados, especialmente linguagem legítima, mercado linguístico, habitus linguístico, capital cultural, violência simbólica, arbitrário cultural, comunicação pedagógica e consagração. No segundo, buscou-se descrever como tais categorias são articuladas quando o objeto é a escola, dando atenção especial à avaliação, ao discurso professoral, à seleção escolar e à construção do mérito. No terceiro, promoveu-se uma atualização interpretativa do debate, interrogando a utilidade dessas categorias para compreender impasses educacionais contemporâneos vinculados à pluralidade linguística, à inclusão e ao reconhecimento de repertórios discursivos heterogêneos (Nogueira, 2021; Galelli; Rocha, 2022; Setton; Rego; Pereira, 2023).

A escolha do enfoque bibliográfico também se justifica porque a própria tradição bourdieusiana insiste na necessidade de submeter os instrumentos analíticos a uma revisão crítica contínua. Valle (2013) recorda que a escola permaneceu como alvo privilegiado da sociologia de Bourdieu exatamente porque nela se condensam disputas que atravessam cultura, poder e reprodução. Reexaminar a linguagem escolar a partir dessas categorias, portanto, não significa mera aplicação repetitiva de um repertório consagrado, mas um teste de sua atualidade diante de novas formas de escolarização e de novos discursos pedagógicos sobre participação, inclusão, inovação e competência.

Nesse sentido, o método adotado não pretende substituir pesquisas empíricas, mas oferecer um quadro conceitual rigoroso para sua interpretação. A hipótese de que a linguagem escolar funciona como instrumento de poder simbólico precisa ser lida menos como descrição moral da escola e mais como problema sociológico: trata-se de compreender sob quais condições históricas e institucionais uma determinada maneira de falar adquire autoridade, por que certos estudantes são imediatamente reconhecidos como “capazes” e outros como “insuficientes”, e como a instituição converte um arbitrário linguístico em padrão aparentemente universal. A resposta a essas questões demanda justamente o tipo de reconstrução teórica aqui empreendida (Bourdieu, 1996; Bourdieu, 2008; Pereira, 1997).

3 LINGUAGEM, LEGITIMIDADE E PODER SIMBÓLICO EM PIERRE BOURDIEU

Em Bourdieu, a linguagem não pode ser compreendida apenas como sistema de signos. A crítica dirigida ao estruturalismo linguístico incide precisamente sobre o fato de que a análise interna da língua não basta para explicar a eficácia social dos enunciados. Falar não é apenas combinar corretamente signos; é ocupar uma posição, dispor de autoridade, reconhecer o momento oportuno, antecipar o valor provável da própria fala e ajustar-se ao mercado em que ela circula. Por isso, a teoria da linguagem em Bourdieu é inseparável de sua teoria da prática e de sua reflexão sobre os capitais, os campos e os mecanismos de reconhecimento (Bourdieu, 1996; Bourdieu, 2008; Girardi Jr., 2017).

A noção de mercado linguístico é decisiva para esse deslocamento analítico. Em um mercado, as falas não têm o mesmo preço, nem todos os falantes dispõem da mesma chance de serem escutados e nem todo enunciado é recebido segundo critérios estritamente semânticos. O valor social de uma fala depende do lugar de quem fala, da situação ritual, da instituição que confere legitimidade ao locutor e da disposição socialmente adquirida para manejar certos registros. Em razão disso, a competência linguística jamais é puramente técnica; ela é também competência socialmente reconhecida, o que significa dizer que a escola, a mídia, a ciência, a burocracia e o direito funcionam como mercados relativamente diferenciados, nos quais certas formas de linguagem são sancionadas positivamente (Bourdieu, 1996; Girardi Jr., 2017).

Esse ponto é central para evitar leituras simplistas do conceito de poder simbólico. Não se trata de um poder “imaterial” por oposição ao material, mas de uma modalidade de poder que atua produzindo reconhecimento, classificação e crença. Em formulação conhecida, Bourdieu mostra que o poder das palavras não reside nas palavras em si, mas na legitimidade socialmente produzida daquele que as pronuncia e das instituições que autorizam sua enunciação (Bourdieu, 2009). É nesse sentido que Girardi Jr. (2017) observa que a comunicação depende de uma “relação de poder desigual” e que o poder simbólico é um poder de “fazer coisas com palavras”.

O funcionamento desse poder supõe o *habitus*. As práticas linguísticas não são improvisações livres nem simples reflexos mecânicos de regras externas. Elas resultam de disposições incorporadas ao longo da trajetória social, que orientam o senso de aceitabilidade, de oportunidade e de adequação dos enunciados. Galelli e Rocha (2022), retomando esse debate, lembram que o *habitus* é aquilo que “se encarnou no corpo de forma durável, sob a forma de disposições permanentes” (p. 129). Desse modo, falar envolve um corpo socializado: pronúncia, postura, ritmo, hesitação, vocabulário, controle da norma, expectativa de ser ouvido e mesmo capacidade de sustentar certo tom de autoridade fazem parte do *habitus* linguístico.

A contribuição de Bourdieu para a sociologia da educação torna-se particularmente forte quando se reconhece que o capital cultural possui dimensão linguística constitutiva. Em seus três estados – incorporado, objetivado e institucionalizado –, o capital cultural envolve esquemas mentais, competências de expressão, repertórios de leitura, familiaridade com formas legitimadas de nomear o mundo e títulos escolares que certificam tais disposições (Bourdieu, 2007; Nogueira, 2021). Isso significa que a linguagem escolar não opera sobre um terreno vazio. Ela encontra estudantes diferencialmente equipados para decifrar instruções implícitas, compreender expectativas não verbalizadas e transformar suas experiências em formas discursivas reconhecidas como válidas.

A linguagem, portanto, é inseparável da produção social da crença. Setton, Rego e Pereira (2023) sintetizam esse ponto ao afirmar que “os sistemas simbólicos são os maiores instrumentos da reciprocidade entre os humanos” (p. 21). A reciprocidade, entretanto, não se distribui de modo

simétrico. Em sociedades desiguais, os sistemas simbólicos que promovem comunicação também promovem distinção. Eles permitem partilhar sentidos, mas igualmente hierarquizar modos de expressão, consagrar sotaques, estilos, vocabulários e referências culturais. Nessa chave, a linguagem participa simultaneamente da constituição da subjetividade e da reprodução de relações de força.

Uma consequência importante desse enquadramento teórico é a crítica da neutralidade escolar. Se a linguagem vale diferentemente segundo o mercado em que circula e se a escola é um mercado específico de consagração, então a instituição escolar está longe de ser apenas transmissora de conteúdos. Ela é também produtora de critérios de excelência discursiva. O domínio da linguagem legítima escolar – oral e escrita – não aparece na escola como capital herdado, mas como sinal de competência individual. É justamente essa transfiguração que torna a escola especialmente eficaz como instância de reprodução simbólica (Bourdieu, 1989; Bourdieu; Passeron, 2008; Nogueira; Nogueira, 2002).

4 A ESCOLA COMO MERCADO LINGUÍSTICO E INSTÂNCIA DE CONSAGRAÇÃO

Ao pensar o sistema de ensino como sistema de comunicação, Bourdieu e Passeron retiram a pedagogia do registro moral da “boa intenção” e a recolocam no registro sociológico da eficácia. A comunicação pedagógica não é apenas o canal pelo qual o professor transmite um conteúdo; ela é o conjunto de formas institucionais, rituais, expectativas e sanções que tornam certos enunciados inteligíveis, valiosos e legítimos no interior da escola. Por isso, não basta examinar o currículo manifesto; é preciso compreender a forma escolar de enunciação, isto é, o ritmo da aula, o modo de formular perguntas, a organização do tempo de resposta, o estilo textual esperado e a autoridade embutida na palavra professoral (Bourdieu; Passeron, 2008; Knoblauch; Medeiros, 2022).

Knoblauch e Medeiros (2022) explicitam esse ponto ao mostrar que a comunicação pedagógica se perpetua segundo formatos que não são igualmente acessíveis a todos. Segundo as autoras, “os alunos que são capazes de intercambiar os signos de reconhecimento da linguagem e da cultura levam vantagem” (p. 4). A vantagem não se resume ao vocabulário; envolve familiaridade com modos específicos de escuta, argumentação, abstração, escrita e autocontrole discursivo. Em outras palavras, o estudante bem-sucedido não é apenas aquele que aprende os conteúdos escolares, mas também aquele cujo *habitus* já o dispõe a reconhecer a situação escolar e a agir linguisticamente conforme ela exige.

É nesse sentido que a linguagem escolar deve ser entendida como arbitrário cultural. A escola escolhe, de modo histórico e socialmente situado, um conjunto de formas linguísticas e discursivas como mais nobres, mais adequadas e mais universais. Embora essas formas sejam frequentemente apresentadas como portadoras de racionalidade superior, elas correspondem à cultura legítima de grupos específicos que dispõem do poder de universalizar seus próprios códigos. Bourdieu e Passeron

(2008) insistem que a ação pedagógica é violência simbólica justamente porque impõe, por meio de uma autoridade legítima, um arbitrário cultural. A comunicação do professor, nesse quadro, é eficaz porque sua autoridade institucional já antecipa a crença no valor do que é dito e na forma como deve ser dito.

A escola, assim, converte linguagem em capital institucionalizável. O domínio da escrita dissertativa, da explicação sequencial, do registro formal, da leitura silenciosa, do resumo, do comentário, da exposição oral controlada e da resposta “objetiva” a questões escolares passa a funcionar como recurso acumulável, avaliado e certificado. Mesmo quando tais aprendizagens são efetivamente ensinadas, sua apropriação é desigual porque pressupõe tempos, disposições, suportes culturais e mediações familiares também desiguais. Nogueira (2021) mostra que o conceito de capital cultural continua explicando parte importante do sucesso escolar exatamente porque as competências legitimadas pela escola não estão distribuídas aleatoriamente entre os estudantes.

Um aspecto particularmente importante é que a escola produz distinções não apenas pelo que ensina, mas pelo que pressupõe. Há um conjunto de expectativas implícitas sobre como formular uma dúvida, como tomar a palavra, como demonstrar compreensão, como relacionar conteúdo escolar à experiência pessoal sem soar informal demais, como expor opinião sem romper com o regime da legitimidade. Tais expectativas raramente são tematizadas como objeto de ensino; elas se apresentam como naturalidade. O estudante que as domina parece “ter facilidade”, enquanto o que as desconhece parece desatento, inseguro, pouco elaborado ou mesmo incapaz. Nesses casos, a desigualdade linguística é convertida em julgamento escolar sobre a pessoa (Bourdieu, 1996; Pereira, 1997; Castro, 1998).

Galelli e Rocha (2022) ajudam a atualizar esse problema ao examinar o ensino de línguas estrangeiras como dispositivo escolar no qual circulam capitais simbólicos diferenciados. As autoras afirmam que, nesse espaço, “se evidencia, manuseia, reproduz ou transforma o acesso aos capitais simbólicos” (p. 126). Embora seu foco seja o lugar das línguas estrangeiras, a formulação é mais ampla: toda prática linguística escolar participa de uma economia de valor. O currículo não apenas comunica saberes; ele indica o que vale culturalmente, quais enunciados contam, que formas de expressão se convertem em distinção escolar e que trajetórias sociais se aproximam mais facilmente desse valor.

A centralidade da linguagem na reprodução não significa, contudo, que tudo se reduza à gramática. O problema não é simplesmente a correção normativa, mas a articulação entre norma, autoridade e reconhecimento. Um estudante pode dominar a norma e ainda assim falhar no manejo do tom, do ritmo, do gênero escolar ou da oportunidade de fala. Do mesmo modo, outro estudante pode ter intuições sofisticadas, mas não conseguir traduzi-las em forma discursiva reconhecida pela instituição. O mercado linguístico escolar avalia simultaneamente conteúdo, forma e legitimidade do

modo de enunciar. É precisamente essa fusão que torna a linguagem um dispositivo privilegiado de poder simbólico (Bourdieu, 1996; Setton; Rego; Pereira, 2023).

5 JULGAMENTO PROFESSORAL, AVALIAÇÃO E VIOLÊNCIA SIMBÓLICA

Se a escola consagra uma linguagem legítima, a avaliação constitui o momento em que essa legitimidade se converte em sanção explícita. A prova escrita, a redação, a leitura em voz alta, a participação oral, o seminário e mesmo a “postura” em sala de aula operam como dispositivos de classificação. Neles, mede-se mais do que aprendizagem de conteúdos: mede-se a capacidade de apresentar saberes sob a forma legítima. Por isso, Bourdieu e Passeron (2008) conferem ao exame papel estratégico no sistema de ensino. Ele não apenas seleciona; ele produz a aparência de que a seleção resulta de critérios universalmente válidos.

Knoblauch e Medeiros (2022), ao retomarem A reprodução cinquenta anos depois, mostram que a linguagem permanece no centro desse processo. Ao discutir a universidade, as autoras recordam que a comunicação pedagógica tende a se anular para aqueles estudantes excluídos da possibilidade de lidar com o idioma universitário. A formulação vale também para a educação básica em sentido ampliado: quanto menos familiar o estudante estiver com a linguagem escolar, maiores são as chances de experimentar a aula, o exercício e a avaliação como situações opacas, em que ele até reconhece a exigência, mas não domina suas regras implícitas.

Daí decorre um equívoco recorrente do discurso meritocrático: o de supor que todos concorrem em igualdade de condições porque estão submetidos ao mesmo currículo, ao mesmo professor e à mesma prova. Bourdieu (1989) já havia demonstrado que não basta enunciar a igualdade formal diante da escola; é necessário descrever os mecanismos objetivos que produzem a eliminação contínua dos desfavorecidos. Quando a escola trata como atributo pessoal o que é, em larga medida, produto de socialização anterior, ela transforma vantagem herdada em mérito conquistado. A linguagem é um dos lugares privilegiados dessa transformação.

O julgamento professoral desempenha, então, função mais ampla do que a aferição cognitiva. Ele é também um julgamento sobre maneiras de ser. A escrita “madura”, a resposta “bem formulada”, a fala “articulada”, a postura “adequada” e a argumentação “consistente” são categorias frequentemente usadas para nomear qualidade escolar, mas nelas se condensam expectativas sociais sobre o aluno legítimo. Pereira (1997) mostra que a escola participa da lei de retorno do capital simbólico justamente porque ensina a investir na cultura legítima e a colher dela recompensas escolares, profissionais e sociais. Ocorre que esse investimento não começa na escola; ele é diferencialmente distribuído pelas famílias e pelos meios sociais.

A violência simbólica emerge exatamente quando esses critérios são vividos como naturais. Tiradentes (2015), em diálogo com Bourdieu, define-a como “Violência suave que ocorre onde se

apresentam encobertas as relações de poder” (p. 36). No âmbito escolar, essa suavidade não implica ausência de sofrimento. Significa, antes, que o constrangimento é exercido sob a forma de correção, orientação, disciplina, avaliação técnica ou exigência pedagógica. O estudante não é necessariamente humilhado de maneira ostensiva; muitas vezes ele apenas aprende, de forma repetida, que seu modo de falar, escrever ou raciocinar não coincide com o que a escola valida como legítimo.

Soares (2013) oferece uma leitura aguda dessa dinâmica ao analisar o cotidiano de uma escola pública da periferia de Brasília. Embora seu enfoque privilegie a corporeidade, a discussão ilumina o modo como a instituição disciplina expressões, gestos, falas e formas de presença. O autor sustenta que “o controle sobre o corpo da criança na escola fortalece as estruturas psicológicas de submissão” (Soares, 2013, p. 55). A formulação é particularmente fecunda para o problema da linguagem: controlar o corpo é também controlar o tempo da fala, a intensidade da voz, a licença para perguntar, o direito à interrupção, o uso da gíria, o riso, a espontaneidade e os modos de narrar a experiência.

Castro (1998), ao estudar relações de poder na escola pública, já havia mostrado que a autoridade escolar combina dimensões formais e simbólicas. O poder simbólico não elimina o poder explícito, mas o torna mais eficaz quando é interiorizado como legitimidade. Aplicado à linguagem, isso significa que o professor não precisa recorrer continuamente à coerção externa para impor uma norma discursiva; basta que o regime escolar faça parecer óbvio que a forma correta de falar, responder e escrever é aquela sancionada pela instituição. O aluno aprende a se autocensurar, a evitar certas expressões, a desconfiar do próprio repertório e a tomar a própria inadequação como responsabilidade pessoal.

Esse processo tem efeitos profundos na construção da autoestima intelectual. Estudantes oriundos de meios populares podem ser objetivamente inteligentes, curiosos e criativos, mas, se não dominam a forma escolar legítima, tendem a aparecer como pouco capazes. Ao contrário, estudantes cujas disposições linguísticas já correspondem às expectativas escolares podem converter segurança discursiva em evidência de inteligência. A linguagem, assim, funciona como dispositivo de tradução da origem social em aparência de mérito individual. Tal diagnóstico não invalida a necessidade de ensinar leitura e escrita formais; ele exige que se explicita o caráter social dessas exigências e que se organizem práticas pedagógicas capazes de socializar seus códigos de modo menos excludente (Nogueira; Nogueira, 2002; Nogueira, 2021; Valle, 2013).

6 ATUALIDADE DO PROBLEMA: DIVERSIDADE LINGUÍSTICA, INCLUSÃO E ESCOLARIZAÇÃO CONTEMPORÂNEA

Um dos argumentos mais recorrentes contra a atualidade da crítica bourdieusiana sustenta que a escola contemporânea teria se democratizado a ponto de tornar obsoleta a noção de reprodução. A ampliação do acesso, a diversificação do público escolar, a multiplicação de políticas inclusivas e o

reconhecimento formal de direitos educacionais seriam sinais de uma ruptura com a escola seletiva clássica. No entanto, a produção recente sugere um quadro mais complexo. Nogueira (2021) mostra que o capital cultural continua sendo fator relevante das desigualdades escolares, embora em formas parcialmente reconfiguradas. Em sua síntese, “as práticas culturais consagradas são hoje menos rentáveis e menos transmissíveis do que no passado” (p. 1), mas isso não elimina a força das mediações familiares, linguísticas e econômicas na produção do sucesso escolar.

A atualidade do problema aparece, em primeiro lugar, na persistência da tensão entre diversidade linguística e linguagem legítima. A escola contemporânea recebe estudantes marcados por grande heterogeneidade de repertórios: variedades populares urbanas, falares regionais, formas híbridas de oralidade mediadas por mídias digitais, experiências bilíngues ou multilíngues, letramentos vernaculares e repertórios fortemente situados em culturas juvenis. Todavia, a instituição tende a reconhecer apenas parte mínima dessa diversidade como culturalmente produtiva. Em muitos contextos, o repertório do aluno só adquire valor quando é traduzido para a forma escolar autorizada, o que significa que o reconhecimento da diferença permanece condicionado pela gramática da legitimidade escolar (Setton; Rego; Pereira, 2023; Tiradentes, 2015).

Em segundo lugar, a crítica bourdieusiana permanece atual porque a linguagem continua sendo espaço privilegiado de inclusão excludente. A escola abre suas portas a públicos historicamente afastados, mas nem sempre transforma suas formas de comunicação pedagógica. Nessa situação, amplia-se o acesso sem que se democratizem os códigos internos de participação. Aulas expositivas fortemente abstratas, avaliações baseadas em escrita formal precoce, correções centradas em déficit e baixa tematização dos gêneros escolares podem manter a distância entre escolarização formal e apropriação efetiva dos instrumentos simbólicos valorizados pela instituição (Bourdieu; Passeron, 2008; Knoblauch; Medeiros, 2022).

Em terceiro lugar, o tema ganha renovada pertinência quando se observa a centralidade contemporânea dos discursos sobre competência, desempenho e protagonismo. Essas noções costumam ser apresentadas como superação da escola tradicional; contudo, podem reproduzir desigualdades se operarem sem reflexão sociológica sobre os capitais previamente acumulados pelos estudantes. Participar, argumentar, expor-se oralmente, realizar seminários, construir projetos e escrever de modo autoral são exigências pedagogicamente valiosas, mas não se distribuem em terreno igualitário. Sem mediação sistemática, tais exigências podem premiar aqueles que já chegam à escola dotados de maior segurança discursiva e de maior familiaridade com linguagens legitimadas (Valle, 2013; Nogueira; Nogueira, 2013).

Galelli e Rocha (2022) mostram, a partir do ensino de línguas estrangeiras, que o dispositivo escolar continua produzindo saberes ideológicos sobre as línguas e os sujeitos que as falam. A mesma intuição pode ser expandida para a língua escolar em geral: a escola não apenas ensina formas de

linguagem, mas também produz imaginários sobre o que significa falar bem, ser culto, ser preparado, ser moderno, ser competente ou ser inadequado. Tais imaginários repercutem em autopercepções estudantis e em expectativas docentes, interferindo no modo como determinadas vozes são encorajadas, toleradas ou invalidadas no cotidiano pedagógico.

No contexto brasileiro, a discussão sobre preconceito linguístico e direito à educação reforça ainda mais a atualidade do tema. Embora o artigo aqui desenvolvido se inscreva prioritariamente na sociologia da educação, a literatura jurídica e pedagógica convergem ao apontar que a desvalorização de variedades linguísticas associadas a grupos populares, periféricos ou regionais pode comprometer a experiência escolar de reconhecimento. Tiradentes (2015), ao discutir discriminação e inclusão, sustenta a necessidade de uma educação que não “engesse a forma de pensar de cada aluno” (p. 33), valorizando origem, cultura e individualidade. A formulação é relevante porque desloca a discussão da falsa alternativa entre ensinar a norma ou aceitar qualquer uso. O desafio não é abdicar do ensino formal, mas recusá-lo como mecanismo de inferiorização social.

Também a tradição bourdieusiana brasileira tem insistido que a teoria da reprodução não deve ser lida como fatalismo. Catani, Catani e Pereira (2001) observam que, ao ingressar no campo educacional brasileiro, a obra de Bourdieu foi muitas vezes simplificada como teoria do determinismo social. No entanto, leituras mais recentes a reapropriam como instrumento teórico-metodológico para a análise fina dos mecanismos escolares. É nessa chave que o problema da linguagem escolar reaparece hoje: não como denúncia genérica da escola, mas como análise concreta das formas pelas quais a instituição distribui legitimidade discursiva, produz mérito e define quem pode aparecer como sujeito escolar plenamente autorizado.

A permanência desse problema em tempos de democratização aparente confirma a pertinência do argumento de Valle (2013): a escola segue ocupando lugar central na sociologia de Bourdieu porque continua a produzir efeitos de universalização do arbitrário cultural. A diferença, hoje, é que esses efeitos convivem com discursos pedagógicos de inclusão, acolhimento e participação. A crítica sociológica precisa, então, operar de modo ainda mais atento: não para desqualificar tais discursos, mas para perguntar sob que condições eles se realizam efetivamente e sob quais circunstâncias apenas recobrem, com nova linguagem, antigos mecanismos de consagração.

7 PARA UMA PEDAGOGIA LINGUISTICAMENTE REFLEXIVA

Se a linguagem escolar pode operar como instrumento de poder simbólico, a resposta pedagógica não pode ser nem a celebração ingênua da espontaneidade nem a reafirmação autoritária da norma. O desafio consiste em construir práticas de ensino capazes de explicitar os códigos escolares e democratizar seu acesso sem desqualificar os repertórios trazidos pelos estudantes. Em termos bourdieusianos, isso significa tornar visível o arbitrário cultural escolar, isto é, mostrar que a

linguagem legítima da escola é histórica, situada e socialmente valorizada, e não expressão natural de superioridade intrínseca (Bourdieu, 1996; Nogueira; Nogueira, 2013).

Uma pedagogia linguisticamente reflexiva pressupõe, antes de tudo, distinguir ensino da norma de sacralização da norma. A escola tem o dever de ensinar leitura, escrita formal, argumentação e gêneros acadêmicos, porque esses instrumentos continuam sendo decisivos para o exercício da cidadania, para o prosseguimento dos estudos e para a circulação em instituições que controlam bens simbólicos relevantes. O problema surge quando esse ensino é acompanhado da mensagem implícita de que apenas a forma escolarizada de falar é inteligente, adequada ou moralmente digna. Nessa situação, o aluno não aprende apenas um novo repertório; aprende também a desprezar o repertório que o constituiu (Pereira, 1997; Tiradentes, 2015).

Em segundo lugar, a democratização da linguagem escolar exige ensino explícito dos gêneros e das expectativas institucionais. Muitas práticas pedagógicas fracassam porque tratam como pressuposto aquilo que deveria ser objeto de ensino. O estudante é solicitado a resumir, argumentar, comparar, justificar, apresentar oralmente, escrever de modo impessoal ou interpretar criticamente sem que tais operações sejam devidamente socializadas. Quanto mais implícitas as regras, maior a vantagem daqueles que já as trazem de contextos familiares ou escolares privilegiados. Tornar explícitas as regras do jogo não elimina a desigualdade, mas reduz a eficácia do mecanismo que converte herança em mérito (Bourdieu; Passeron, 2008; Knoblauch; Medeiros, 2022).

Em terceiro lugar, é preciso reconhecer pedagogicamente os repertórios linguísticos dos estudantes como ponto de partida legítimo. Isso não implica romantização de qualquer uso, nem recusa de correção. Implica compreender que a passagem entre diferentes registros linguísticos pode ser ensinada como ampliação de repertório e não como substituição moral de uma linguagem “errada” por outra “certa”. Setton, Rego e Pereira (2023) lembram que a linguagem participa da constituição da identidade; por isso, práticas escolares que tratam a fala do estudante apenas como déficit podem produzir retraimento, vergonha e distanciamento. Ao contrário, práticas de contraste, tradução, reescrita, reflexão metalinguística e análise de gêneros podem permitir ao aluno apropriar-se do registro escolar sem experimentar essa aprendizagem como autoaniquilação simbólica.

Em quarto lugar, a formação docente precisa incorporar mais intensamente a crítica do poder simbólico. Professores avaliam continuamente falas, textos e atitudes, mas nem sempre dispõem de instrumentos para perceber o quanto suas expectativas estão atravessadas por concepções naturalizadas de competência linguística. Castro (1998) e Soares (2013) indicam, cada um a seu modo, que a autoridade escolar tende a se reforçar quando seus pressupostos permanecem invisíveis. A formação crítica pode ajudar o professor a discernir entre exigência pedagógica legítima e julgamento social travestido de critério técnico, permitindo uma atuação mais consciente diante das desigualdades que atravessam a sala de aula.

Por fim, uma pedagogia reflexiva deve enfrentar a ideologia da neutralidade avaliativa. Isso não significa abolir a avaliação, mas interrogar o que exatamente se avalia quando se avalia linguagem. Em muitas situações, a correção gramatical, a clareza expositiva e a adequação vocabular são convertidas, de maneira quase imediata, em indícios de profundidade cognitiva. Separar, sempre que possível, as várias dimensões da produção do aluno – compreensão conceitual, organização do raciocínio, domínio do gênero, convenções linguísticas – pode ajudar a evitar que a forma legítima absorva integralmente o juízo sobre o pensamento. Em uma perspectiva bourdieusiana, isso corresponde a reduzir a capacidade da escola de transformar diferenças de capital linguístico em hierarquias naturalizadas de inteligência (BOURDIEU, 1989; NOGUEIRA, 2021).

Nada disso equivale a imaginar uma escola fora do poder. A contribuição de Bourdieu continua importante justamente porque impede ilusões pedagógicas fáceis. A escola sempre será lugar de classificação, seleção e distribuição diferencial de legitimidade. Entretanto, reconhecer esse dado não conduz ao imobilismo. Conduz à responsabilidade crítica de produzir formas menos opacas, menos humilhantes e mais reflexivas de socialização linguística. Se a linguagem escolar é instrumento de poder simbólico, ela pode também tornar-se objeto de esclarecimento pedagógico, isto é, um campo no qual a escola ensine não apenas a falar e escrever segundo suas regras, mas também a compreender socialmente por que essas regras valem, para quem valem mais e como podem deixar de funcionar como sinais naturais de superioridade humana (Valle, 2013; Nogueira; Nogueira, 2013).

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste artigo, procurou-se demonstrar que a linguagem escolar não pode ser reduzida a instrumento neutro de transmissão de conhecimentos. A partir da sociologia de Pierre Bourdieu, mostrou-se que ela funciona como princípio de classificação, legitimação e hierarquização, articulando-se ao mercado linguístico escolar, ao capital cultural e à violência simbólica. A escola ensina conteúdos por meio da linguagem, mas também ensina, consagra e sanciona uma determinada maneira de falar, escrever, argumentar, escutar e ocupar o espaço discursivo. Essa dimensão, frequentemente invisibilizada pelo discurso pedagógico cotidiano, é central para compreender como desigualdades sociais persistem sob a aparência de mérito individual (Bourdieu, 1996; Bourdieu; Passeron, 2008; Nogueira; Nogueira, 2002).

A análise permitiu observar que a eficácia simbólica da escola deriva exatamente da transformação do arbitrário cultural em universal. Os estudantes que chegam mais próximos da linguagem legítima escolar são lidos como mais aptos, mais maduros e mais inteligentes; os que chegam mais distantes tendem a experimentar opacidade, insegurança e julgamento. A comunicação pedagógica, a avaliação, o exame, a participação oral e a escrita escolar operam, assim, como mecanismos por meio dos quais diferenças herdadas podem ser convertidas em distinções escolares.

Nesse sentido, a atualidade de Bourdieu não reside apenas em ter descrito uma escola do passado, mas em oferecer categorias ainda produtivas para interpretar as formas renovadas de desigualdade na educação contemporânea (Knoblauch; Medeiros, 2022; Nogueira, 2021; Valle, 2013).

Também se sustentou que a permanência do problema não autoriza leituras fatalistas. A crítica bourdieusiana não exige que a escola renuncie ao ensino da norma culta, da leitura ou da escrita acadêmica; exige, antes, que ela ensine esses repertórios de forma consciente, explicitando suas regras e recusando convertê-los em medida moral da inteligência e do valor do estudante. Nessa perspectiva, uma pedagogia linguisticamente reflexiva pode contribuir para diminuir a opacidade dos códigos escolares, ampliar o acesso aos bens simbólicos valorizados e reconhecer os repertórios de origem dos alunos como materiais legítimos de trabalho pedagógico (Tiradentes, 2015; Setton; Rego; Pereira, 2023; Galelli; Rocha, 2022).

Conclui-se, portanto, que o tema da linguagem escolar como instrumento de poder simbólico permanece decisivo para a sociologia da educação e para a filosofia social da escola. Ele obriga a deslocar o olhar dos resultados para os mecanismos, do mérito para a legitimidade, da correção para o reconhecimento e da linguagem como código para a linguagem como prática social investida de poder. Em tempos de ampliação do acesso escolar, de discursos de inclusão e de pluralização dos repertórios linguísticos, essa agenda crítica não perdeu relevância; ao contrário, tornou-se ainda mais necessária para que a democratização da escola não se limite à entrada formal dos estudantes, mas alcance também os modos de circulação da palavra, da escuta e da autoridade no interior da instituição.

REFERÊNCIAS

- BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas linguísticas**: o que falar quer dizer. 2. ed. São Paulo: Edusp, 1996.
- BOURDIEU, Pierre. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. *In*: **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 10, 1989.
- BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. 12. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2009.
- BOURDIEU, Pierre. Os três estados do capital cultural. *In*: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (org.). **Escritos de educação**. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007. p. 71-79.
- BOURDIEU, Pierre. **Razões práticas**: sobre a teoria da ação. 9. ed. Campinas, SP: Papius, 2008.
- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.
- CASTRO, Magali de. Um estudo das relações de poder na escola pública de ensino fundamental à luz de Weber e Bourdieu: do poder formal, impessoal e simbólico ao poder explícito. *In*: **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, v. 24, n. 1, p. 9-22, 1998.
- CATANI, Afrânio Mendes; CATANI, Denice Bárbara; PEREIRA, Gilson R. de M. As apropriações da obra de Pierre Bourdieu no campo educacional brasileiro, através de periódicos da área. *In*: **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 17, p. 63-85, maio/ago. 2001.
- GALELLI, Cinthia Yuri; ROCHA, Nildiceia Aparecida. Mercado linguístico e capital simbólico no dispositivo escolar: um estudo discursivo sobre as línguas estrangeiras. *In*: **CASA: Cadernos de Semiótica Aplicada**, Araraquara, v. 15, n. 2, p. 126-148, 2022. DOI: 10.21709/casa.v15i2.17002.
- GIRARDI JR., Liráucio. Pierre Bourdieu: mercados linguísticos e poder simbólico. *In*: **Revista Famecos**, Porto Alegre, v. 24, n. 3, e25978, 2017. DOI: 10.15448/1980-3729.2017.3.25978.
- KNOBLAUCH, Adriane; MEDEIROS, Cristina Carta Cardoso de. A atualidade de A reprodução de Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron: 50 anos de um legado acadêmico e político. *In*: **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 48, e245469, 2022. DOI: 10.1590/S1678-4634202248245469.
- NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins; NOGUEIRA, Maria Alice. A sociologia da educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições. *In*: **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 78, p. 15-36, abr. 2002. DOI: 10.1590/S0101-73302002000200003.
- NOGUEIRA, Cláudio M. Martins; NOGUEIRA, Maria Alice. **Bourdieu & a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.
- NOGUEIRA, Maria Alice. O capital cultural e a produção das desigualdades escolares contemporâneas. *In*: **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 51, e07468, 2021. DOI: 10.1590/198053147468.
- PEREIRA, Gilson R. de M. A arte de se ligar às coisas da cultura: escola e lei de retorno do capital simbólico. *In*: **Educação & Sociedade**, Campinas, ano XVIII, n. 60, p. 36-50, dez. 1997.

SETTON, Maria da Graça Jacintho; REGO, Teresa Cristina; PEREIRA, Wellington de Carvalho. Lev Vigotski e Pierre Bourdieu: o poder da linguagem. *In: Comunicação & Educação*, São Paulo, v. 28, n. 1, p. 7-25, 2023. DOI: 10.11606/issn.2316-9125.v28i1p7-25.

SOARES, José Montanha. A violência simbólica no cotidiano escolar: reflexões sobre o corpo da criança na escola. *In: Conexões*, Campinas, v. 11, n. 3, p. 50-74, 2013. DOI: 10.20396/conex.v11i3.8637603.

TIRADENTES, Adrielly Rocha. Violência simbólica no contexto escolar: discriminação, inclusão e o direito à educação. *In: Revista Eletrônica do Curso de Direito da PUC Minas Serro*, Serro, n. 12, p. 33-48, ago./dez. 2015.

VALLE, Ione Ribeiro. A obra do sociólogo Pierre Bourdieu: uma irradiação incontestável. *In: Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 33, n. 1, p. 117-134, jan./abr. 2007. DOI: 10.1590/S1517-97022007000100008.

VALLE, Ione Ribeiro. O lugar da educação (escolar) na sociologia de Pierre Bourdieu. *In: Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 13, n. 38, p. 411-437, jan./abr. 2013. DOI: 10.7213/dialogo.educ.7629.

CLIMATOLOGIA GEOGRÁFICA: ALGUNS APONTAMENTOS SOBRE OS DESAFIOS DO SEU ENSINO NAS ESCOLAS

GEOGRAPHICAL CLIMATOLOGY: SOME NOTES ON THE CHALLENGES OF TEACHING IT IN SCHOOLS

CLIMATOLOGÍA GEOGRÁFICA: ALGUNAS NOTAS SOBRE LOS DESAFÍOS DE SU ENSEÑANZA EN LAS ESCUELAS



10.56238/sevened2026.018-023

Denizart Fortuna

Professor Associado 4 da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense. Doutorado em Organização e Gestão do Território pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Pós-doutorado pelo Departamento de Metodologia do Ensino e Educação Comparada da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP)

RESUMO

Este texto discute a importância não só da climatologia condicionada à espacialidade social no ensino da Geografia, mas também o seu entendimento enquanto conhecimento escolar. Nessa perspectiva analítica, desvela-se que o conteúdo em evidência enfrenta desafios epistemológicos e pedagógicos, porquanto os estudos acadêmico-científicos não são produzidos a fim de atender às demandas de outras instituições, principalmente a escolar. De antemão, reconhece-se que os conteúdos de ensino precisam ser mediados e ressignificados pelos estudantes, considerando seus conhecimentos prévios. Para tanto, tais conteúdos devem ser compreendidos pelos professores a partir da sua constituição enquanto saber escolar, ressaltando que não apenas derivam das universidades e instituições de pesquisa. Essa composição inclui a experiência dos professores, dos currículos, dos materiais didáticos e das práticas sociais. A mediação didática ganha relevância nesse processo, haja vista envolver as adaptações e reconstrução necessárias para tornar os conhecimentos científicos significativos e possíveis de serem assimilados pelos estudantes no contexto escolar. Por outro lado, outros desafios também são problematizados, tais como a sobrecarga de trabalho docente e aspectos da sua formação profissional. Especificamente sobre a profissionalização inicial, elencam-se (1) a separação entre conhecimentos específicos e pedagógicos nos cursos de licenciatura e (2) a predominância de abordagens tradicionais e mecanicistas, que acabam por não relacionarem adequadamente os conceitos climatológicos à organização socioespacial. Por fim, julga-se importante a construção de conhecimentos climatológicos próprios ao contexto dos alunos escolares e capaz de dialogar com os avanços científicos. Para isso, destaca-se a necessidade de fortalecimento da formação inicial de professores, desenvolvendo metodologias adequadas e promovendo uma abordagem crítica que contribua para a compreensão das desigualdades socioambientais e das questões relacionadas às mudanças climáticas.

Palavras-chave: Climatologia Escolar. Mediação Didática. Epistemologia Escolar. Ensino de Geografia.

ABSTRACT

This text discusses the importance not only of climatology conditioned by social spatiality in the teaching of Geography, but also its understanding as school knowledge. From this analytical perspective, it is revealed that the content in question faces epistemological and pedagogical challenges, since academic-scientific studies are not produced to meet the demands of other institutions, especially schools. It is recognized from the outset that teaching content needs to be mediated and reinterpreted by students, considering their prior knowledge. To this end, such content must be understood by teachers from its constitution as school knowledge, emphasizing that it does not only derive from universities and research institutions. This composition includes the experience of teachers, curricula, teaching materials, and social practices. Didactic mediation gains relevance in this process, given that it involves the adaptations and reconstruction necessary to make scientific knowledge meaningful and possible for students to assimilate in the school context. On the other hand, other challenges are also discussed, such as the overload of teaching work and aspects of their professional training. Specifically regarding initial professionalization, the following are listed: (1) the separation between specific and pedagogical knowledge in undergraduate courses and (2) the predominance of traditional and mechanistic approaches, which ultimately fail to adequately relate climatological concepts to socio-spatial organization. Finally, the construction of climatological knowledge specific to the context of school students and capable of engaging with scientific advances is considered important. To this end, the need to strengthen initial teacher training is highlighted, developing appropriate methodologies and promoting a critical approach that contributes to the understanding of socio-environmental inequalities and issues related to climate change.

Keywords: School Climatology. Didactic Mediation. School Epistemology. Geography Teaching.

RESUMEN

Este texto analiza la importancia de la climatología, condicionada por la espacialidad social, en la enseñanza de la Geografía, así como su comprensión como conocimiento escolar. Desde esta perspectiva analítica, se revela que el contenido en cuestión enfrenta desafíos epistemológicos y pedagógicos, ya que los estudios académico-científicos no se producen para satisfacer las demandas de otras instituciones, especialmente las escuelas. Se reconoce desde el principio que el contenido didáctico debe ser mediado y reinterpretado por los estudiantes, considerando sus conocimientos previos. Para ello, los docentes deben comprender dicho contenido desde su constitución como conocimiento escolar, enfatizando que no proviene únicamente de universidades e instituciones de investigación. Esta composición incluye la experiencia docente, los currículos, los materiales didácticos y las prácticas sociales. La mediación didáctica cobra relevancia en este proceso, dado que implica las adaptaciones y reconstrucciones necesarias para que el conocimiento científico sea significativo y pueda ser asimilado por los estudiantes en el contexto escolar. Por otro lado, también se abordan otros desafíos, como la sobrecarga de trabajo docente y aspectos de su formación profesional. En lo que respecta a la profesionalización inicial, se destacan los siguientes aspectos: (1) la separación entre el conocimiento específico y el pedagógico en los cursos de pregrado y (2) el predominio de enfoques tradicionales y mecanicistas, que no logran relacionar adecuadamente los conceptos climatológicos con la organización socioespacial. Finalmente, se considera importante la construcción de un conocimiento climatológico específico para el contexto del alumnado escolar, capaz de integrar los avances científicos. Para ello, se subraya la necesidad de fortalecer la formación inicial del profesorado, desarrollando metodologías apropiadas y promoviendo un enfoque crítico que contribuya a la comprensión de las desigualdades socioambientales y los problemas relacionados con el cambio climático.

Palabras clave: Climatología Escolar. Mediación Didáctica. Epistemología Escolar. Enseñanza de la Geografía.

1 INTRODUÇÃO

Sob o enfoque geográfico, a climatologia, que constitui o estudo científico do clima, trata dos padrões de comportamento da atmosfera em sua interação com as atividades sociais no decorrer de um período de tempo muito longo (Mendonça; Danni-Oliveira, 2007). Dessa maneira, a compreensão do clima perpassa pelo entendimento da relação entre as materialidades (organização socioespacial) e os seus efeitos sobre as condições socioambientais.

No caso da geografia escolar, atrelando-se os objetivos do seu ensino também à formação para o exercício da cidadania, é possível afirmar que os conteúdos relativos ao estudo do clima precisam estar condicionados ao entendimento do ambiente como uma totalidade. Embora não seja novo, esse é o entendimento do mais recente documento curricular oficial em vigência, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em sua versão dedicada, por exemplo, ao ensino fundamental, promulgada em dezembro de 2017:

[...] Quanto mais um cidadão conhece os elementos físico-naturais e sua apropriação e produção, mais pode ser protagonista autônomo de melhores condições de vida. Trata-se, [...], de desenvolver o conceito de ambiente na perspectiva geográfica, o que se fundamenta na transformação da natureza pelo trabalho humano. Não se trata de transferir o conhecimento científico para o escolar, mas, por meio dele, permitir a compreensão dos processos naturais e da produção da natureza na sociedade capitalista [...]" (BNCC, 2024, p. 365).

Partindo desse entendimento, depreende-se que os conteúdos da geografia escolar precisam ser desenvolvidos de maneira integrada entre as dinâmicas da natureza e as da sociedade e sob a condição de análise desses conteúdos por diferentes escalas, reconhecendo a sua importância para a compreensão da organização espacial desde antes do ensino médio. E mais: por não ser uma transferência direta entre o que se produz no campo científico para a sala de aula escolar, o desenvolvimento da “consciência” climatológica deve partir e dialogar incessantemente com a experiência do alunado. Logo, ensinar climatologia nas aulas de geografia é desenvolver um tipo de raciocínio referente à espacialidade social a partir do cotidiano dos estudantes.

Nessa seara, pode-se afirmar que o ensino do conteúdo curricular em análise possui desafios epistemológicos e pedagógicos, haja vista o ensino-aprendizagem a se realizar pelos professores abarcar uma aproximação das perspectivas do espaço vivido (geografia da percepção) com o espaço “total”, isto é, o espaço geográfico como produto e condicionante dos sucessivos sistemas de produção, de relações de trabalho, de inovações tecnológicas no decorrer da história (Cavalcanti, 2011; Fortuna, 2012; Steinke, 2015; Pereira, 2016; Silva, Fortuna, 2022). Depreende-se daí que o ensino dos conceitos climatológicos deve se pautar na sua resignificação pelos discentes por intermédio do professor graças à mediação pedagógica dos conteúdos. Entretanto, diferentes autores apontam para as dificuldades do ensino do conteúdo em tela por parte dos docentes que lecionam a geografia na educação básica (Tunes, Santos, 2000; Fialho, 2007; Rossato, Silva, 2007; Fortuna, 2012; Oliveira, 2012; Silva,

Fortuna, 2022). Assim, vale apontar alguns desses desafios que perpassam pela constituição do conhecimento escolar e a didatização do seu conteúdo, além da formação inicial docente.

2 A CONSTITUIÇÃO DOS SABERES ESCOLARES E A MEDIAÇÃO DIDÁTICA

Pesquisas já realizadas e publicadas nas duas últimas décadas desconstruem a ideia de que a formação científica baseada em conceitos e metodologias científicas seja a garantia para a realização da “boa” docência em relação ao ensino das disciplinas escolares. Isso significa que outros conhecimentos estão no jogo do fazer didático (Lopes, 2008; Neves, 2008; 2012; Cavalcanti, 2011). Mérenne-Schoumaker (1994), por exemplo, é categórica ao afirmar que a geografia escolar não é um resumo do conhecimento daquele que se faz nos cursos universitários¹. Nesse sentido, parte-se do princípio de que as práticas pedagógicas desenvolvidas nas escolas são mais do que a transferência dos conceitos e saberes científicos, ainda que bem apreendidos pelos professores. Reconhece-se assim que há outras fontes que colaboram com o conhecimento escolar, tal como a experiência diária vivida na escola por parte dos docentes, que inclui, além da relação com os estudantes, os pares com os quais o trabalho pedagógico é desenvolvido, a comunidade escolar, o contato com o currículo, programas e manuais de ensino, etc. (Tardiff, 2002).

Baseando-se nos estudos de Gatti, Roque Ascensão, Guimarães e Vital (2015) apontam também para outros elementos importantes que corroboram com os desafios para o ensino como um todo. O primeiro elemento é a acelerada expansão das redes oficiais de ensino, assim como das privadas nos últimos anos, que implicou na formação aligeirada de docentes, enquanto o segundo, a formação assentada no modelo 3 + 1, é a responsável por distanciar os conhecimentos pedagógicos dos conhecimentos específicos, ou seja, um “bacharelado pedagogizado”.

Lançar luz sobre a formação docente e a existência do debate referente à constituição do conhecimento escolar é reconhecer a importância da mediação didática no início da profissionalização para o magistério. Reconhecê-la como mais do que “passagem” ou transmissão dos conhecimentos universitários para o saber ensinado, é esclarecer que essa forma de mediação abrange não apenas a reflexão pedagógica, mas também o processo de constituição de uma realidade através de mediações contraditórias, da complexidade das relações não imediatas e dialéticas (Lopes, 1997). Por isso que qualquer tipo de reflexão a esse respeito requer análise epistemológica e histórica não somente da ciência produzido pelas academias e instituições de pesquisa, mas também do conhecimento escolar. No entanto, tal perspectiva analítica não é menos problemática.

Na seara do Ensino de Geografia, observa-se a busca pela transposição das dicotomias entre teoria e prática, a propósito, sempre balizada por diretrizes curriculares em vigência em um dado

¹ “En effet, comme nous nous plaignons à le répéter depuis de nombreuses années, la géographie enseignée dans les écoles ne peut pas être un résumé du savoir universitaire. Il ne s’agit donc pas de simplifier les cours de l’Université et de construire des programmes d’enseignement décalqués sur les disciplines universitaires” (Mérenne-Schoumaker, 1994, p. 45-46).

momento. Essa busca está ancorada no reconhecimento de que, “por meio das trocas e das pesquisas junto à educação básica, [...] práticas pedagógicas se produzem no diálogo contínuo entre teorias e vivências educativas” (Gaudio *et al.*, 2017, p. 4). Por extensão, pode-se dizer que há um consenso no que diz respeito à constituição da geografia escolar no sentido dessa ir além dos conhecimentos acadêmicos que a compõe, com a contribuição dos materiais didáticos, conhecimentos dos professores, demandas sociais, promovendo novas formas e sentidos para essa disciplina. Desse modo, torna-se permanente a constituição dos saberes na instituição escolar mediante o tratamento e a coerência entre os conhecimento e saberes, e a sua intencionalidade quando o conteúdo é reconstruído e alguns temas e as respectivas representações são selecionados, enfatizados e outros são desconsiderados (Lopes, 1997; Fortuna, 2012).

Neste momento, vale repetir que a constituição dos saberes escolares, especificamente a reflexão sobre o “como ensinar”, não é simples haja vista a análise compreender a teoria do currículo, especificamente à história das disciplinas e à didática das ciências (Lopes, 2007). Essas reflexões estão articuladas a uma concepção de cultura escolar múltipla, que entende que os saberes veiculados na escola incluem as práticas sociais e não estão ligados apenas a uma cultura sistematizada cientificamente. Moreira Lopes (2008) evidencia isso quanto às apropriações dos indivíduos sobre a climatologia, especificamente os conceitos de tempo atmosférico e clima, em virtude das apreensões dos conceitos poderem ser (bem) “diferenciado” daquele científico. Em pesquisa qualitativa sobre o ensino da climatologia uma unidade escolar da Zona da Mata mineira e com discentes matriculados na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, percebeu, graças aos resultados obtidos, que a escola não é a única responsável pela transmissão do conhecimento científico e seu aprendizado não ocorre exclusivamente por conta da interação entre o estudante e o professor. Longe de minimizar a importância da formação escolar na aprendizagem dos conceitos das disciplinas, o trabalho acaba por reconhecer outros conhecimentos na apreensão do conhecimento promovido pelas escolas.

Por outro lado, quando a compreensão sobre os conceitos entre o que “eu sei” e o que “devo saber” torna-se tão distanciada, uma indagação pertinente refere-se ao porquê daqueles ainda se fazerem presentes nos currículos escolares. Se os estudantes não os ressignificarem, não há justificativa para o seu ensino na educação básica. A defesa, portanto, é um critério que diga respeito à pertinência curricular. Sendo impossível de ensinar e aprender, qual a razão de sua existência para a formação dos estudantes escolares?

Lopes (1997; 2007) faz interessantes provocações a esse respeito quando parte do pressuposto que a complexidade cabe ao conhecimento científico, tendo em vista a função social que possui. Desdobra-se daí que sua didatização é, sim, desafiante para um público mais amplo e diverso, porque a produção científica rompe com as concepções do cotidiano. Sem embargo, não deve ser considerado como intransponível haja vista ser essencialmente uma produção humana, ou melhor, social.

Outro constrangimento característico para o trabalho docente com os conteúdos a se ensinar em sala de aula teve início a partir da segunda metade do século passado. Na década de 1970, Lacoste (1988 [1976]) já sinalizava que o monopólio da torrente de informações deixava de ser do professor e passava para os meios de comunicação — cenário que se tornou ainda mais diversificado nas primeiras décadas do século XXI. Isso significa que tanto docentes como os estudantes recebem, de forma simultânea, uma massa de conteúdos informacionais, inclusive geográficos, porém dilacerado e não menos espetaculoso (Magnoli, Araujo, 2001).

Torna-se provocativo, portanto, o estudo das formas e práticas pedagógicas ao considerar o ensino de uma ciência, sobretudo as da natureza. No que diz respeito à climatologia, vale dizer que antes de sua feição geográfica, o clima como objeto científico é concebido na qualidade de uma ciência natural na contemporaneidade. Esse campo associa-se à meteorologia (Mendonça, Danni-Oliveria, 2007), que, de certa forma, delimita o terreno analítico da climatologia, o que não o redime de sua relatividade enquanto corpo de conhecimento passível de apropriações discursivas como objeto de estudo por outras áreas do saber. Ao dialogar com os saberes geográficos, a ciência do clima é problematizada com relação aos conceitos e categorias da espacialidade social. Outra consideração válida é que a aproximação dos conceitos climatológicos da racionalidade do senso comum abre espaço para distorções inevitáveis, ainda que justificadas pela “familiaridade” dos termos com o cotidiano. Daí, as indagações a respeito dos impasses da didatização do conhecimento, além dos questionamentos dos continuísmos entre o conteúdo acadêmico e escolar por parte de muitos professores (Fortuna, 2012; 2015).

Muito da ideia referente à mediação didática está atrelada ao conceito de transposição didática, de Chevallard (1991). Para esse autor, é inconcebível não haver deformações ou deturpações do conhecimento científico (“saber sábio”) ao ser tratado por outras instituições, a exemplo das escolares. Isso decorre dos seguintes processos, segundo esse autor: descontemporalização, isto é, o saber ensinado nos espaços escolares é exilado de sua origem e de sua produção histórica; desnaturalização, “o saber ensinado possui o incontestável poder das ‘coisas naturais’, no sentido de uma natureza dada, sobre a qual a escola agora espera sua jurisdição” (Marandino, 2004, p. 97); descontextualização, pois o componente científico, quando deslocado das questões que ele permite resolver e dos conceitos com os quais constitui uma teia de relações, tem sua natureza alterada (Lopes, 1997) e, por último, despersonalização, ou seja, como se o saber ensinado não tenha sido produzido, a autoria é inexistente, abúlico, sem origem.

Esses processos são envolvidos na denominada noosfera, significando que o processo de aprendizagem deve ser concebido por um sistema didático, por onde se opera a interação entre o sistema de ensino propriamente dito e o entorno societal (Chevallard, 1991). Esse sistema é constituído por atores, aqueles que ocupam os postos fundamentais do/para o funcionamento didático, no qual

registram-se os enfrentamentos e as negociações decorrentes dos conflitos resultantes. Também aqui, como locais da atividade ordinária, ocorrem as soluções e os entendimentos comuns, além de ser a esfera onde se pensa (Marandino, 2004; Fortuna, 2012). Em outras palavras, livre do sentido “aplicacionista”, a transposição didática ocorre no âmbito da noosfera, por isso tão necessário reconhecer e analisar os sistemas didáticos para compreensão das “passagens” desses conhecimentos.

3 EM DEFESA DA CLIMATOLOGIA ESCOLAR E DAS ADEQUADAS MEDIAÇÕES DIDÁTICAS

As especificidades do conhecimento climatológico e o seu ensino nas aulas da geografia escolar precisam ser levadas em consideração no atual contexto de mudanças climáticas (Wallace-Wells, 2019), sobretudo quando analisadas sob o foco das condições de trabalho docente e da formação inicial de professores. Com base em diferentes pesquisas, Steinke (2015) faz esses apontamentos, aliás, fundamentais ao destacar as dificuldades dos professores em desenvolverem suas aulas sobre os conteúdos de climatologia condicionadas a metodologias de ensino, ao tempo da disciplina disponível nas grades curriculares e à formação profissional. Dentre as razões, a “proletarização docente” e o tempo de aula dedicado à disciplina de Geografia merecem destaques, porque aquela caracteriza-se como a desmoralização social do magistério como um todo, em virtude das perdas do poder aquisitivo da categoria nas últimas décadas, o cumprimento de longas e extenuantes jornadas de trabalhos em distintas unidades escolares com o propósito de recomposição salarial, além das condições materiais de trabalho, elevando o grau de ressentimento entre os professores (Arcary, 2011).

Se os impactos já são verificados pelas razões previamente citadas, a formação inicial promovida pelos cursos de licenciatura também deve ser destacada. Em que pese o entendimento entre distintos pesquisadores e professores de que o desenvolvimento da geografia escolar deva ter como referências o interesse público, a democratização e a republicanização da relação entre o Estado e a sociedade brasileira a fim da promoção da cidadania, a “alfabetização espacial” somente será possível pela profissionalização docente em que a reflexão sobre a constituição dos saberes que formam o conhecimento escolar e a potência da aprendizagem mediadas pelas metodologias de ensino e recursos pedagógicos sejam reconhecidas e experienciadas, desde que associada aos conceitos específicos da área. Desse modo, o processo de construção do conhecimento do fazer docente pressupõe o domínio dos conceitos e a sensibilidade do profissional no tocante aos saberes do alunado e da sua comunidade, para que esses últimos possam ressignificar os conteúdos que estão sendo ensinados. Longe de não reconhecer que a importância das trocas entre profissionais do ensino no ambiente de trabalho ou da formação em serviço, mas a defesa que se faz aqui é que os cursos de licenciatura devem contemplar essas competências ao longo do tempo dessa formação.

Outro aspecto importante é que a climatologia escolar ainda seria marcada pelo ensino tradicional e mecanicista, por conta do seu tratamento como elemento natural, determinado por leis físicas, sem problematizar as relações entre natureza e a sociedade (Steinke, 2015). Essa relação é fundamental para uma geografia “renovada”, pois a relação é constituída por diferentes agentes sociais na hierarquia social e na institucionalidade. O resultado é a construção de um espaço geográfico tensionado com mais diferentes níveis de segregação e vulnerabilidade (Sant’Ana Neto, 2008).

Sendo assim, mesmo reconhecendo as desafiantes situações do ensino da climatologia geográfica, os cursos de formação inicial docente em Geografia precisam evidenciar e problematizar as abordagens do tema e os seus fazeres enquanto prática curricular. A depender da abordagem metodológica durante os cursos de licenciatura, o “saber-fazer” não significa concepção aplicacionista ou tecnicista na formação de professores. O imperativo da reflexão sobre os conceitos a se ensinar e a concepção de trabalho que valorize a “geografia relacional” como elementos necessários para dar conta da definição e da problemática social que cerca a climatologia devem ser realizadas condicionada à criticidade e a vigilância epistemológica. Ademais, concordando com o questionamento pertinente que vem sendo feito por Steinke (2015), é preciso que as novas abordagens desenvolvidas na Geografia universitária estejam alcançando os professores atuantes nas salas de aula escolares via formação continuada.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os apontamentos ainda que breves referentes ao ensino da climatologia escolar nas aulas da disciplina de geografia remetem aos desafios que cercam o seu ensino. O tema é um componente fundamental para a compreensão da espacialidade social, isto é, para o desvelamento das desigualdades socioambientais e problematização das políticas públicas que lhe são diretamente ligadas. No entanto, dentre os autores citados, a formação docente e a desvalorização da profissão podem ser considerados como peças-chave para a compreensão daquelas dificuldades do seu ensino.

Ainda que se reconheça a complexidade do trato científico na produção do conhecimento, é importante considerar que uma das funções em pesquisar/refletir (“vigilância epistemológica”) sobre o ensino deve ser o de elaborar metodologias de aprendizagem que tenham em vista identificar e compreender as dificuldades de assimilação dos estudantes, visando suplantar estes obstáculos pedagógicos também por via da constituição de um conhecimento próprio. Com efeito, não só as habilidades intelectuais e motoras deverão estar adequadas aos objetivos do seu ensino, mas também um esforço por parte dos professores em relação às transformações conceituais necessárias entre os saberes produzidos pela geografia acadêmica para o público escolar. Em suma, reforçando o que já foi expresso em textualidades anteriores, trata-se da defesa da produção de uma climatologia escolar e nem por isso menos original.

REFERÊNCIAS

ARCARY, V. A desmoralização social da carreira docente. **Dialogia**. São Paulo, nº 13, p. 193-197, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular** - educação infantil e ensino fundamental. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018. Disponível em: <
https://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf>.
Acesso em: 16 abr. 2026.

CAVALCANTI, L. S. O lugar como espacialidade na formação do professor de geografia: breves considerações sobre práticas curriculares. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**. 1(2), 1-18, 2011. Disponível em:
<https://www.revistaedugeo.com.br/ojs/index.php/revistaedugeo/article/view/39/28> acesso em 27 abr. 2026.

CHEVALLARD, Y. **La transposición didáctica**: del saber sábio al saber enseñado. Buenos Aires: Aique, 1991.

FIALHO, E. S. Práticas do ensino de climatologia através da observação sensível. **Revista Ágora**, Santa Cruz do Sul, v. 13, nº 1, p. 105-123, jan./jun., 2007.

FORTUNA, D. As abordagens da climatologia nas aulas de Geografia do ensino fundamental (segundo segmento): primeiras impressões. In: 4º Seminário de Pesquisa do Instituto de Ciências da Sociedade e Desenvolvimento Regional da Universidade Federal Fluminense (UFF), 4., Campos dos Goytacazes. **Anais....** Campos dos Goytacazes: UFF, 2010. CD-ROM.

_____. Climatologia Geográfica e Docência Escolar: um relato sobre as (im)possibilidades dos recursos pedagógicos no segundo segmento do ensino fundamental. **Caderno de Estudos Geoambientais da Universidade Federal Fluminense**, v. 3, nº 1, p.76-83, 2012. Disponível em:
<http://www.cadgeo.uff.br/index.php/cadgeo/article/view/11>. Acesso em: 27 abr. 2026.

_____. Climatologia geográfica e os atlas escolares oficiais: limites e possibilidades da transposição didática. In: BEZERRA, A. C.; LOPES, J. J. M.; FORTUNA, D. (Org.). **Formação de professores de Geografia**: diversidade, prática e experiência. Niterói: Editora da UFF, 2015.

GABRIEL, C. T. Usos e abusos do conceito de transposição didática - considerações a partir do campo disciplinar de História. In: **IV Seminário Perspectivas do Ensino de História**. Ouro Preto: UFOP, 2001.

GAUDIO, R. S.; VALADÃO, R. C.; SOUZA, C. J. de O.; ROQUE ASCENÇÃO, V. de O. Ensino de geografia e formação de professores: desafios e possibilidades na contemporaneidade. In: ROQUE ASCENÇÃO, V. de O.; VALADÃO, R. C.; GAUDIO, R. S.; SOUZA, C. J. de O. (Orgs.). **Conhecimentos da Geografia: percursos de formação docente e práticas na educação básica**. Belo Horizonte, IGC, 2017.

LACOSTE, Y. **A Geografia** - isso serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra. Campinas: Papirus, 1988 [1976].

LOPES, A. C. R. Conhecimento escolar em química: processo de mediação didática da ciência. **Química Nova**, v. 20, nº 5, p. 563-568, 1997.

_____. **Currículo e epistemologia**. Ijuí: Unijuí, 2007.

MAGNOLI, D.; ARAUJO, R. Projeto de Ensino de Geografia: natureza, tecnologias, sociedades - Geografia do Brasil. São Paulo: Ed. Moderna, 2001.

MARANDINO, M. Transposição ou recontextualização? Sobre a produção de saberes em museus de ciências. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, nº 26, p. 95-108, maio-jun., 2004.

MENDONÇA, F.; DANNI-OLIVEIRA, I. M. **Climatologia**: noções básicas e climas do Brasil. São Paulo: Oficina de textos, 2007.

MÉRENNE-SCHOUMAKER, B. **Didactique de la géographie**. Ed. Nathan-Pédagogie: Paris, 1994.

MOREIRA LOPES, J. J. Saberes locais e Geografia Escolar: algumas reflexões para a formação de professores em Geografia. In: Fernandes, N. S. N. et al. (orgs.). **Formação de professores**: projetos, experiências e diálogos em construção. Niterói: EdUFF, 2008.

NEVES, E. D. **Os saberes das docentes que trabalham em educação ambiental** - considerações de uma professor. 2002. 127p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2002.

_____. **Entre o “quintal”, a “casa” e a “rua”**: o ofício docente em contexto rural: um estudo de caso. Rio de Janeiro, 2008. 260p. Tese (Doutorado em Educação) - Departamento de Educação. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2008.

OLIVEIRA, D. J. L. Os desafios de ensinar a climatologia nas escolas. In: II Congresso de Educação (UEG/UNU-Iporá) - **A formação de professores**: uma proposta de pesquisa a partir da reflexão sobre a prática docente, 2012, p. 47-51.

OLIVEIRA, L. Ainda sobre percepção, cognição e representação em geografia. In: MENDONÇA, F. A.; KOZEL, S. (Orgs.). **Elementos de epistemologia da Geografia contemporânea**. Curitiba: UFPR, 2002.

PEREIRA, T. das D. **Tempo de chuvas e saberes populares**: um estudo sobre o ensino de climatologia na geografia escolar na nova educação de jovens e adultos. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Geografia). Universidade Federal Fluminense. Campos dos Goytacazes, 2016.

ROQUE ASCENÇÃO, V. de O.; GUIMARÃES, M.; VITAL, J. A formação docente do docente geógrafo: novas roupagens para velhos corpos? **Revista Interface**, nº 9, p. 78-87, junho de 2015.

ROSSATO, M. S.; SILVA, D. L. M. Da contidianeidade do tempo meteorológico à compreensão de conceitos climatológicos. In: REGO, N.; CASTROGIOVANNI, A. C.; KAERCHER, N. (Orgs.). **Geografia**: práticas pedagógicas para o ensino médio. Porto Alegre: Artmed, 2007.

SANT'ANNA NETO, J. L. Da climatologia geográfica à geografia do clima: gênese, paradigmas e aplicações do clima como fenômeno geográfico. **Anpege**, São Paulo, v. 4, 2008.

SILVA, M. B. da; FORTUNA, D. S. Docência e climatologia na disciplina de Geografia do segundo segmento do ensino fundamental da rede municipal de educação de campos dos Goytacazes: uma aproximação. **Geografia Ensino & Pesquisa**, [S. l.], v. 25, p. E44, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/geografia/article/view/65161>. Acesso em: 10 maio. 2026.

STEINKE, E. T. **Climatologia Fácil**. São Paulo: Oficina de Texto, 2012.

_____. Conteúdos de climatologia na Geografia Escolar. In: RABELO, K. S. P.; BUENO, M. A. (Orgs.). **Currículo, Políticas Públicas e Ensino de Geografia**. Goiânia: Ed. da PUC Goiás, 2015.

TARDIFF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Ed. Vozes, 2002.

TUNES, R.; SANTOS, C. A. A climatologia geográfica e o meio ambiente: proposta de prática para o ensino fundamental. IV Simpósio Brasileiro de Climatologia Geográfica, 4, 2000, Rio de Janeiro, **Anais....** Rio de Janeiro: UFRJ, 2000. CD-ROM.

WALLACE-WELLS, D. **A Terra inabitável**: uma história do futuro. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

VIOLÊNCIA ESCOLAR: PROBLEMATIZAÇÃO E DISCUSSÃO NUM CURSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES – PARFOR

SCHOOL VIOLENCE: PROBLEMATIZATION AND DISCUSSION IN A TEACHER TRAINING COURSE – PARFOR

VIOLENCIA ESCOLAR: PROBLEMATIZACIÓN Y DEBATE EN UN CURSO DE FORMACIÓN DOCENTE – PARFOR



10.56238/sevened2026.018-024

Janaina Boniatti Bolson

Doutorado em Educação

Instituição: Rede Municipal de Educação de Caxias do Sul

E-mail: Gonçalves.janaina.bolson@hotmail.com

RESUMO

O presente trabalho trata de um relato de experiência referente as aulas do componente curricular denominado Práticas Restaurativas em Educação de carga horária de 33 horas no Curso de Pedagogia - PARFOR do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul – Campus Bento Gonçalves. As aulas ocorreram no primeiro semestre de 2026. Teve como objetivo analisar e estudar, na perspectiva docente, como ocorrem as relações interpessoais nos espaços educacionais, inclusive as relações de violência estabelecidas no espaço escolar. A metodologia utilizada foi o estudo de textos, projeção de vídeos e documentários sobre a temática e reflexões coletivas. Como conclusão foi obtida a compreensão de que a temática é de complexidade extrema e que a cada período tem se tornando mais presente a violência no contexto escolar.

Palavras-chave: Formação Docente. Relação Interpessoais. Violência Escolar.

ABSTRACT

This paper presents an experience report regarding the classes of the curricular component called Restorative Practices in Education, with a workload of 33 hours in the Pedagogy Course - PARFOR of the Federal Institute of Education, Science and Technology of Rio Grande do Sul – Bento Gonçalves Campus. The classes took place in the first semester of 2026. The objective was to analyze and study, from the teacher's perspective, how interpersonal relationships occur in educational spaces, including the relationships of violence established in the school environment. The methodology used was the study of texts, projection of videos and documentaries on the subject, and collective reflections. The conclusion reached was the understanding that the subject is extremely complex and that violence in the school context is becoming increasingly prevalent.

Keywords: Teacher Training. Interpersonal Relationships. School Violence.

RESUMEN

Este documento presenta un informe de experiencia sobre las clases del componente curricular denominado Práticas Restaurativas en Educación, con una carga lectiva de 33 horas, impartidas en el

Curso de Pedagogia - PARFOR del Instituto Federal de Educación, Ciencia y Tecnología de Rio Grande do Sul – Campus Bento Gonçalves. Las clases se desarrollaron durante el primer semestre de 2026. El objetivo fue analizar y estudiar, desde la perspectiva docente, cómo se generan las relaciones interpersonales en los espacios educativos, incluyendo las relaciones de violencia que se establecen en el entorno escolar. La metodología empleada consistió en el estudio de textos, la proyección de videos y documentales sobre el tema, y reflexiones colectivas. La conclusión fue que el tema es sumamente complejo y que la violencia en el contexto escolar está cada vez más presente.

Palabras clave: Formación Docente. Relaciones Interpersonales. Violencia Escolar.

1 INTRODUÇÃO

A violência é um problema social e de saúde pública. Foi definida pela Organização Mundial da Saúde (OMS, 2002) como o “uso intencional da força ou poder em uma forma de ameaça ou efetivamente, contra si mesmo, outra pessoa ou grupo ou comunidade, que ocasiona ou tem grandes probabilidades de ocasionar lesão, morte, dano psíquico, alterações do desenvolvimento ou privações”. Segundo Minayo (2004), ela se torna um tema mais ligado à saúde por estar associada à qualidade de vida; pelas lesões físicas, psíquicas e morais que acarreta e pelas exigências de atenção e cuidados dos serviços médico-hospitalares e também, pela concepção ampliada do conceito de saúde. Na perspectiva social é considerada um problema social por se constituir em um fenômeno estrutural e complexo, não inato, que afeta a coletividade, gera insegurança, desigualdade e viola direitos humanos fundamentais. Ela persiste devido a fatores como a má distribuição de renda, falhas na educação, impunidade e exclusão social.

Para Michel Foucault, a violência não é apenas força física, mas uma ferramenta intrínseca aos jogos de poder, agindo como coerção real ou virtual que bloqueia a liberdade e a ação do outro. Ela é difusa, racional, muitas vezes institucionalizada (biopolítica/disciplina) e, diferentemente do poder — que pressupõe sujeitos livres —, a violência impõe-se ao anular a possibilidade de resistência. Ainda afirmava que vigiar ou punir têm efeitos positivos e negativos sobre o corpo -e punir tem um função social complexa, pois o poder seria algo insignificante se tudo o que fizesse fosse oprimir. Ao olhar para a escola numa perspectiva foucaultiana, se faz importante diferenciar o exercício de violência das relações de poder, e um dos aspectos a ser ressaltado é o fato de que uma relação de poder se diferencia do exercício de violência por usar saberes, enquanto a segunda usa de agressão física, econômica etc. Assim sendo,

Uma relação de violência age sobre um corpo, sobre as coisas, ela força, ela submete, ela quebra, ela destrói; ela fecha todas as possibilidades, não tem, portanto, junto de si, outro pólo senão aquele da passividade; e, se encontra uma resistência, a única escolha é tentar reduzi-la. Uma relação de poder, ao contrário, se articula sobre dois elementos que lhe são indispensáveis por ser exatamente uma relação de poder: que “o outro” (aquele sobre o qual ela se exerce) seja inteiramente reconhecido e mantido até o fim como sujeito de ação; e que se abra, diante da relação de poder, todo um campo de respostas; reações, efeitos, invenções possíveis (FOUCAULT, 1995, p.243)

Utilizando-se dos autores acima citados para um breve panorama conceitual da violência passo a relatar o percurso realizado nas aulas do componente curricular denominado Práticas Restaurativas em Educação de carga horária de 33 horas no Curso de Pedagogia - PARFOR do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul – Campus Bento Gonçalves, no primeiro semestre do ano de 2026. Em nossa primeira aula fomos contextualizando os diversos tipos de violência existentes no mundo: violência social, escolar, sexual, familiar, etc. Identificamos a partir

dessa contextualização, que, infelizmente, a violência é um elemento cada vez mais presente em nossa sociedade e a escola, não obstante, está inserida nesse universo.

Voltando à temática dos tipos de violência, sabemos da existência dos principais presentes na organização social, são elas: física, psicológica, sexual, patrimonial, moral, de gênero, entre outras tantas. Podemos agir contra a violência com ações coercitivas ou punitivas. Punir e coagir são conceitos distintos, embora ambos envolvam o uso do poder ou força para influenciar comportamentos, principalmente no âmbito jurídico ou comportamental. Importante lembrar que a punição atua sobre um comportamento passado para evitá-lo no futuro. A coação atua sobre o presente para forçar uma ação imediata. Em se tratando da escola, estes dois mecanismos estão cada vez mais presentes na educação das crianças e adolescentes, uma vez que a falta de limites a que estão sendo vítimas em suas famílias gera incidência significativa para que sejam transformadas em ações de violência nos ambientes que convivem, inclusive nas escolas.

No decorrer de nossas aulas, assistimos alguns vídeos e documentários com o intuito de materializar a violência de que falávamos até então. Esses momentos foram importantes para que as acadêmicas pudessem expressar suas angústias e preocupações, muitas das quais vividas em seu ambiente de trabalho, em classes nas escolas de Educação Infantil em que atuam. Nesses momentos, fomos discutindo que a violência na escola é um problema que afeta estudantes, professores, funcionários e famílias, comprometendo o processo de ensino e aprendizagem, a qual pode se manifestar de diferentes formas, como agressões físicas, violência verbal, ameaças, bullying, cyberbullying, discriminação e vandalismo, situações inclusive relatadas pelas acadêmicas. Discutimos como diversos fatores contribuem para esse fenômeno, entre eles problemas familiares, desigualdades sociais, influência de conteúdos violentos, falta de diálogo e dificuldades emocionais dos estudantes. Nesse sentido, as consequências da violência escolar são significativas, uma vez que as vítimas podem apresentar queda no rendimento escolar, ansiedade, medo, baixa autoestima e até abandono dos estudos, e, os agressores também podem enfrentar dificuldades de convivência e desenvolvimento social. Nesse momento, surge a justificativa do estudo do componente curricular Práticas Restaurativas em Educação em um curso de formação de professores.

2 DESENVOLVIMENTO

Após realizarmos debates sobre “a materialização da violência” no ambiente escolar, chegamos ao momento de um estudo de texto denominado: *Direitos humanos e justiça restaurativa nas escolas: o que pensam os professores?*, de Pereira, Ana Carolina Reis; Guimarães, Áurea Maria em que a pesquisa realizada coloca sob análise como os processos restaurativos são acolhidos, planejados e executados no contexto escolar, utilizando as narrativas dos professores para compreender suas percepções e práticas. A partir de autores como Foucault, Larrosa, Veiga-Neto e Pignatelli, o estudo

problematiza as práticas restaurativas, destacando como elas podem reproduzir a violência que buscam mitigar, devido a predisposições subjetivas e dispositivos de controle presentes no ambiente escolar. O fato de optar pela discussão da justiça restaurativa como elemento de combate a situações de violência deu-se por, atualmente, ser uma das formas mais utilizadas para esse fim. Nesse texto em especial, um fator importante para seu estudo com a turma justifica-se por serem os professores os sujeitos da pesquisa, aqueles que vivenciam cotidianamente essas ações de violência na escola.

Muitas das concepções de direitos humanos surgidas no estudo das falas dos professores apresentam percepções variadas sobre os direitos humanos, influenciadas por contextos sociais, políticos e culturais, refletindo dificuldades na sua compreensão e aplicação. Destacamos uma delas, em que a professora diz acreditar que “direitos humanos só funcionam quando cumpridos” e questionou sua real implementação. De maneira geral, a pesquisa revela que, embora os professores reconheçam os benefícios da justiça restaurativa, sua implementação enfrenta desafios como falta de tempo, interesse e apoio institucional. Além disso, as práticas restaurativas muitas vezes são atravessadas por relações de poder e autoritarismo, comprometendo sua eficácia e o empoderamento dos alunos. O estudo conclui que, para que a justiça restaurativa seja efetiva, é necessário que a escola se torne um espaço de vivência da cultura democrática, promovendo o protagonismo dos alunos e formação de sujeitos conscientes de seus direitos e deveres.

Os principais desafios enfrentados pelos professores, segundo a pesquisa, incluem: situações de indisciplina, agressões físicas e verbais, além de conflitos entre alunos e até entre colegas de trabalho; dificuldade em implementação de práticas restaurativas e diálogo, pois a escola está organizada como um ambiente marcado pelo autoritarismo e relações de poder punitivas; a rotina intensa dos professores e mediadores escolares impede que se dediquem plenamente às práticas restaurativas; dificuldades no envolvimento da comunidade escolar nas práticas restaurativas devido à falta de interesse ou desconhecimento; a dificuldade de encaminhamento e resolução de casos graves e a ausência de suporte adequado de órgãos como Conselho Tutelar e justiça gera frustração entre os professores e os conflitos e a violência no ambiente escolar geram sofrimento e tensão no trabalho docente, afetando a saúde emocional dos professores. Esses desafios evidenciam a necessidade de mudanças estruturais e culturais para que a escola se torne um espaço mais democrático e acolhedor, capaz de lidar com conflitos de forma eficaz e promover a cidadania.

Após a realização do estudo de texto, como proposta de fechamento das discussões no referido semestre foi organizado o material denominado: “Diálogos e práticas restaurativas nas escolas” - Guia prático para educadores elaborado pelo Governo do Estado de São Paulo e Secretaria da Educação (2018) para posterior apresentação em Seminário nas aulas, com o objetivo de representar um subsídio relevante a todos os profissionais da educação, no intuito de colaborar no gerenciamento pacífico dos conflitos nos espaços escolares, por intermédio da presença constante do diálogo e das práticas

restaurativas, levando-se em conta que a escola é o espaço privilegiado para a disseminação de valores e construção da cidadania. As práticas sugeridas no decorrer do guia indicam caminhos dialógicos, em que a comunicação assertiva (que considera tanto a fala quanto a escuta) seja a base para a construção de relações interpessoais mais harmoniosas. Ali é explicado detalhadamente, com conceitos e atividades, as melhores formas de falar e escutar as pessoas. Embora saibamos que os conflitos sejam inerentes ao ser humano, precisamos aprender a resolvê-los por meio do diálogo, de forma pacífica e respeitosa, e estimular os envolvidos a aproveitarem as experiências conflituosas para o seu amadurecimento pessoal. A escola é um espaço privilegiado para esse aprendizado, pois a convivência com as diversidades e divergências promovem experiências significativas para a formação dos nossos estudantes.

É fato que as diversas facetas da violência têm adentrado as escolas e desestabilizado práticas e concepções que, há tempos, têm balizado os professores. A banalização da vida e da escola foram elementos constituintes das discussões em aula, pois para a turma ficou evidente que esses elementos refletem a perda de sentido, onde, atualmente, a violência, a crueldade e a apatia se tornam rotina. Entendemos que quando a vida perde seu valor e a educação é reduzida à mera burocracia ou mercadoria, a sociedade perde a empatia e a capacidade crítica, exigindo o resgate da humanidade e do diálogo, o que tem se tornado uma batalha cada vez mais árdua. O esvaziamento desses dois pilares fundamentais manifesta-se de formas específicas: a) no que se refere à banalização da vida, inspirado no conceito de "banalidade do mal" da filósofa Hannah Arendt, atos de violência e desrespeito são absorvidos de forma irrefletida. A dor do outro é reduzida a mero cenário. O conceito da "banalidade do mal", cunhado pela filósofa política Hannah Arendt em seu livro *Eichmann em Jerusalém* (1999), descreve como atrocidades terríveis podem ser cometidas não por monstros ou pessoas intrinsecamente más, mas por indivíduos burocráticos comuns que renunciam o pensamento crítico e simplesmente seguem ordens. Abordamos também a cultura de violência e risco em que a vida humana é frequentemente banalizada por competições motivadas por redes sociais, onde agressões e humilhações são tratadas como entretenimento e a ameaça às diferenças, e ações em que ataques a instituições de ensino e a diversidade social mostram a incapacidade de convívio e a intolerância normalizadas em uma sociedade individualista; b) quanto à banalização da escola, a educação mercadológica, em que a instituição de ensino muitas vezes deixa de ser um espaço de formação integral e passa a ser vista apenas como um meio para um fim, ou transformada em empresa focada em números esmorece a meta de uma educação com sentido; a transmissão mecânica, onde o conhecimento é empacotado, distanciando a teoria da realidade prática dos alunos esvazia o propósito e o encantamento pelo aprender e a crise de autoridade e limites, em que a perda de respeito mútuo e a dificuldade de impor limites geram um ambiente de tensão, que muitas vezes é solucionado com mais hostilidade em vez de diálogo. Combater essa banalização exige uma retomada do pensamento

crítico, uma educação que valorize a complexidade humana e a construção de ambientes onde a empatia, o acolhimento e o respeito à vida sejam inegociáveis torna-se essencial. Eis que, infelizmente, estamos vivendo uma impactante crise mundial da sociedade no que diz respeito aos valores da humanidade.

Na sociedade atual há um visível descompasso entre o processo de globalização, que está acelerado, e a incapacidade das instituições coletivas humanas se adequarem a ele. Logo, uma das consequências dessa crise de valores na sociedade é a percepção de mudanças profundas nos comportamentos sociais e individuais. Quanto mais a humanidade caminha rumo à globalização, mais adota uma trajetória dirigida em individualismo, o qual é marcado pela centralidade do "eu", priorizando a autonomia e os desejos pessoais em detrimento da vida comunitária. Essa postura é fortemente impulsionada pela cultura de consumo, pela competitividade econômica e pelo uso das tecnologias digitais, que muitas vezes resultam no isolamento social e na perda da empatia. O homem moderno está cada vez mais voltado para extrair de si mesmo as razões para os seus valores. Quanto maior for a liberdade que permite a si, mais se despe da angústia e possui uma razão que o mantém sob a autoridade. O individualismo é um fenômeno complexo que traz benefícios para a liberdade e o desenvolvimento pessoal, mas também apresenta desafios para a convivência social. O equilíbrio entre a valorização do indivíduo e o compromisso com a coletividade é fundamental para uma sociedade mais justa e solidária.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por fim, para combater a violência na escola, é fundamental promover uma cultura de paz baseada no respeito, na empatia e no diálogo. Projetos educativos, mediação de conflitos, participação da família, apoio psicológico e ações de conscientização são medidas importantes para prevenir e reduzir situações de violência. Como abordado no início da presente escrita, a complexidade desse fenômeno está relacionada ao fato de que suas causas são variadas e interligadas, tais como: problemas familiares, exclusão social, desigualdades econômicas, falta de oportunidades, dificuldades emocionais, influência da mídia e das redes sociais podem contribuir para o surgimento de comportamentos violentos no ambiente escolar. Além disso, a própria escola pode enfrentar desafios estruturais e pedagógicos que dificultam a prevenção e o enfrentamento dessas situações.

Outro aspecto importante é que a violência escolar afeta toda a comunidade educativa, ou seja, alunos, professores, gestores, funcionários e familiares sofrem impactos que podem comprometer a aprendizagem, a convivência e o desenvolvimento socioemocional dos estudantes. Diante dessa realidade, o enfrentamento da violência escolar exige ações integradas e contínuas, pois não existem soluções simples para um problema tão complexo. A promoção do diálogo, a cultura de paz, o respeito às diferenças, a inclusão social e o fortalecimento das relações entre escola, família e comunidade são

elementos importantes no fortalecimento das relações interpessoais na escola. Assim, compreender a violência escolar como uma temática complexa significa reconhecer que ela resulta da interação de diversos fatores e que seu enfrentamento requer a participação coletiva e o compromisso de toda a sociedade.

REFERÊNCIAS

ARENDT, Hannah. **Eichmann em Jerusalém**: um relato sobre a banalidade do mal. Tradução de José Rubens Siqueira. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

FOUCAULT, Michel. O sujeito e o poder. In: DREYFUS, Hubert; RABINOW, Paul. *Michel Foucault: uma trajetória filosófica*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995. p. 231-249.

LARROSA, Jorge. Tecnologias do eu e educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). *O sujeito da educação: estudos foucaultianos*. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 35-86.

MINAYO, M. C. de S. (2004). A difícil e lenta entrada da violência na agenda do setor saúde. *Cadernos de Saúde Pública*, 20, 3, 646-647.

NUNES, Antonio Carlos Ozório. Diálogos e práticas restaurativas nas escolas - Guia Prático para Educadores. São Paulo, 2018.

PEREIRA, Ana Carolina Reis; GUIMARÃES, Áurea. Maria, **Direitos humanos e justiça restaurativa nas escolas**: o que pensam os professores? *EDUR - Educação em Revista*. 2021; 37:e234221. Disponível em: <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>. Acesso em: 01 abr.2026.

PIGNATELLI, Frank. Que posso fazer? Foucault e a questão da liberdade e da agência docente. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). *O sujeito da educação: estudos foucaultianos*. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 127-154.

VEIGA-NETO, Alfredo. Dominação, violência, poder e educação escolar em tempos de Império. In: RAGO, Margareth; VEIGA-NETO, Alfredo (org.). *Figuras de Foucault*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p. 14-38.

A DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA DAS LINGUAGENS PLÁSTICAS NA CRECHE

THE PEDAGOGICAL DOCUMENTATION OF VISUAL ARTS IN DAYCARE

DOCUMENTACIÓN PEDAGÓGICA DE LAS ARTES VISUALES EN LA GUARDERÍA



10.56238/sevened2026.018-025

Cleide Martins Pedro

Pós-graduação em Psicopedagogia Clínica e Institucional, e Educação Especial

E-mail: cleide.pedro@edu.itirapina.sp.gov.br

RESUMO

A escola constitui-se como um importante espaço de convivência, interação e construção cultural, promovendo o contato entre crianças de diferentes etnias, raças e origens. Nesse contexto, as artes visuais desempenham um papel fundamental na Educação Infantil, pois possibilitam vivências sensoriais, expressivas e criativas desde os primeiros anos de vida, favorecendo relações de respeito, pertencimento e valorização das diferenças. Este estudo tem como objetivo demonstrar a importância das artes visuais no cotidiano pedagógico da creche, evidenciando como essas práticas estimulam o desenvolvimento integral das crianças, além de envolver professores, equipe escolar, funcionários e famílias em processos de reflexão, sensibilidade e construção do conhecimento. As atividades artísticas contribuem para a ampliação da linguagem oral, da expressão corporal, da percepção visual, da coordenação motora e da interação social, permitindo que os bebês e as crianças pequenas explorem diferentes texturas, cores, materiais e formas de comunicação. Busca-se, ainda, valorizar um currículo e um planejamento pedagógico que reconheçam a arte como elemento essencial no processo educativo, promovendo experiências significativas e o fortalecimento da identidade cultural dos indivíduos. Espera-se que esta pesquisa contribua para ampliar as discussões sobre a inserção das artes visuais na primeira etapa da Educação Básica, ressaltando sua relevância para a formação de sujeitos críticos, sensíveis, criativos e participativos. Dessa forma, os resultados deste estudo evidenciam como as linguagens visuais favorecem o desenvolvimento pessoal, social, cultural e emocional na primeira infância.

Palavras-chave: Artes Visuais. Educação Infantil. Creche. Desenvolvimento Infantil. Cultura.

ABSTRACT

The school constitutes an important space for coexistence, interaction, and cultural construction, promoting contact among children from different ethnicities, races, and cultures. In this context, visual arts play a fundamental role in early childhood education, as they enable sensory, expressive, and creative experiences from the first years of life, fostering relationships of respect, belonging, and appreciation of differences. This study aims to demonstrate the importance of visual arts in the pedagogical daily routine of daycare centers, highlighting how these experiences stimulate children's comprehensive development, in addition to engaging teachers, school staff, employees, and families in practices of reflection, sensitivity, and knowledge construction. Artistic activities contribute to the

development of oral language, bodily expression, visual perception, motor coordination, and social interaction, allowing babies and toddlers to explore different textures, colors, materials, and forms of communication. Furthermore, it seeks to value a curriculum and pedagogical planning that recognize art as an essential element in the educational process, promoting meaningful experiences and strengthening children's cultural identity. This research is expected to contribute to broadening discussions on the inclusion of visual arts in Early Childhood Education, especially in daycare centers, emphasizing its importance for the formation of future critical, sensitive, creative, and participatory subjects in society. Therefore, the results of this study show how visual arts can foster the personal, social, cultural, and emotional development of children, providing meaningful learning from early childhood.

Keywords: Visual Arts. Early Childhood Education. Daycare Center. Child Development. Culture.

RESUMEN

La escuela constituye un espacio importante para la convivencia, la interacción y la construcción cultural, promoviendo el contacto entre niños de diferentes etnias, razas y orígenes. En este contexto, las artes visuales desempeñan un papel fundamental en la Educación Infantil, ya que posibilitan experiencias sensoriales, expresivas y creativas desde los primeros años de vida, fomentando relaciones de respeto, pertenencia y aprecio por las diferencias. Este estudio busca demostrar la importancia de las artes visuales en la rutina pedagógica diaria del centro infantil, destacando cómo estas prácticas estimulan el desarrollo integral de los niños, además de involucrar a docentes, personal escolar, empleados y familias en procesos de reflexión, sensibilidad y construcción del conocimiento. Las actividades artísticas contribuyen a la expansión del lenguaje oral, la expresión corporal, la percepción visual, la coordinación motora y la interacción social, permitiendo a bebés y niños pequeños explorar diferentes texturas, colores, materiales y formas de comunicación. Asimismo, se busca valorar un currículo y una planificación pedagógica que reconozcan el arte como un elemento esencial en el proceso educativo, promoviendo experiencias significativas y fortaleciendo la identidad cultural de los individuos. Se espera que esta investigación contribuya a ampliar el debate sobre la inclusión de las artes visuales en la primera etapa de la Educación Básica, resaltando su relevancia para la formación de individuos críticos, sensibles, creativos y participativos. Así, los resultados de este estudio demuestran cómo los lenguajes visuales favorecen el desarrollo personal, social, cultural y emocional en la primera infancia.

Palabras clave: Artes Visuales. Educación Infantil. Guardería. Desarrollo Infantil. Cultura.

1 INTRODUÇÃO: APRESENTANDO A PESQUISA

Quando refletimos sobre a formação de pedagogos para a Educação Infantil, pensamos nas diversas áreas do conhecimento que estão conectadas a esse processo. Uma dessas áreas nos convida a pensar o ensino das Artes Visuais voltado, especificamente, para o atendimento desde a primeira infância de zero a três anos de idade. Esse tema reverbera desde a formação inicial do professor, tendo em vista sua atuação na Educação Infantil por meio de estudiosos e documentos normativos, o que fomenta discussões fundamentais sobre a atual formação docente e sobre como o estudo da arte pode contribuir para o desenvolvimento integral de nossas crianças.

Para tanto, a pesquisa baseou-se em uma abordagem qualitativa, demonstrando a importância de um ambiente rico em texturas, cores, formas, linguagens e quantidades. Defende-se que tais práticas sejam apresentadas de maneira leve, prazerosa e tranquila, de modo que o fazer pedagógico seja anunciado por meio do brincar lúdico.

Essa perspectiva encontra forte amparo nas produções de Kishimoto (2011), que defende o brinquedo e a brincadeira como ferramentas essenciais de aprendizagem e expressão, por meio das quais a criança constrói sua subjetividade e compreende a realidade à sua volta. Ao aliar o lúdico às artes visuais, potencializa-se o que a abordagem italiana de Reggio Emilia, idealizada por Loris Malaguzzi (1999), conceitua como "as cem linguagens da criança". Para Malaguzzi, o ambiente escolar atua como um "terceiro educador"; portanto, um espaço esteticamente planejado, repleto de estímulos sensoriais e materiais diversificados, não é mero cenário, mas sim um agente ativo que convida o bebê e a criança bem pequena à investigação, à descoberta e à autoria criativa. Assim, a indissociabilidade entre o cuidar, o educar e o brincar ganha forma através das experiências plásticas na rotina da creche.

1.1 OBJETIVO GERAL

“Este artigo tem como objetivo analisar a importância das Artes Visuais nas intervenções pedagógicas nas creches.

2 APRESENTANDO AS CATEGORIAS DE ANÁLISE

Partindo dos pensadores da Educação Infantil, mais precisamente do contexto da creche, é perceptível que as Artes Visuais e as experiências pedagógicas caminham juntas. A criança, como um ser em desenvolvimento integral, constrói, reflete, pensa, brinca e manifesta-se de variadas maneiras artísticas.

2.1 QUADRO: PENSADORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL E A IMPORTÂNCIA ARTÍSTICA NA CRECHE

O quadro abaixo sintetiza as principais teorias de eixos referenciais teóricos que defendem a arte, o ambiente e a expressão na primeiríssima infância:

Quadro 1

Pensador / Referencial	Ideia Central / Foco na Creche	Contribuição para as Artes Visuais
Loris Malaguzzi (Abordagem Reggio Emilia)	A criança possui "cem linguagens" (expressivas, plásticas, verbais). O ambiente é o terceiro educador.	Defende o uso de ateliês na creche e o contato direto com elementos naturais e texturas para exploração livre.
Lev Vygotsky	A imaginação e a criatividade são processos que dependem das experiências que a criança vive e do meio.	Mostra que quanto mais rico o ambiente da creche em estímulos visuais e táteis, maior a capacidade criativa da criança.
Ana Mae Barbosa	Abordagem Triangular do Ensino da Arte (fazer artístico, leitura da imagem e contextualização histórica).	Adapta a apreciação estética para os bebês, defendendo que eles têm direito de ler e produzir arte desde cedo.
Tizuko M. Kishimoto	O brincar lúdico como a linguagem natural da infância e eixo do desenvolvimento.	Fundamenta que o manuseio de tintas, massas e texturas na creche deve ocorrer de forma lúdica, e não como mera tarefa.
Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNEI)	Interações e brincadeiras como eixos estruturantes. Direito de expressar-se e explorar.	Garante institucionalmente que as artes e a exploração de materiais diversos façam parte do currículo da creche.

Fonte: Elaborado pela autora, 2026 (baseado em dados de pesquisa bibliográfica em plataformas acadêmicas da internet).

Figura 1. Expressões Artísticas na Creche: A Confecção de Braceletes Indígenas



Fonte: Foto Bracelete Indígena imagem retirada da internet.

3 A EDUCAÇÃO INFANTIL NA PERSPECTIVA DAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS (DCNEI)

As DCNEI consagram a Educação Infantil como o início da Educação Básica, concebendo a criança como um sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva. Nessa concepção, o desenvolvimento integral do indivíduo se consolida tendo as **interações e a brincadeira** como os eixos norteadores das práticas pedagógicas.

No âmbito da organização pedagógica por faixas etárias, o atendimento aos bebês e às crianças bem pequenas exige das instituições o compromisso com a indissociabilidade entre o **educar e o cuidar**. As propostas curriculares devem, fundamentalmente, respeitar os ritmos, as individualidades e as formas singulares de apropriação do mundo por essas crianças, configurando ambientes educativos que promovam o acolhimento, a segurança, a afetividade e a ampla exploração de diferentes linguagens.

Dessa forma, ao garantir experiências que permitam às crianças imergir em práticas sociais, culturais e científicas, as Diretrizes reafirmam a necessidade de um espaço democrático e humanizado. Esse ambiente deve ser planejado para potencializar as narrativas infantis, a autonomia e a expressão criativa, assegurando a formação de cidadãos autônomos e integrados ao seu meio social.

4 A IMPORTÂNCIA DAS ARTES VISUAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL (0 A 3 ANOS)

Na Educação Infantil, diferentes concepções pedagógicas defendem a importância da livre expressão, das interações sociais e das relações afetivas como elementos fundamentais para o desenvolvimento integral da criança. Nesse contexto, as artes visuais assumem um papel significativo ao possibilitarem experiências sensoriais amplas, acolhedoras e profundamente conectadas à descoberta do próprio corpo e do mundo que as cerca.

Práticas artísticas planejadas de maneira lúdica favorecem a exploração, a curiosidade e a autonomia dos bebês e das crianças bem pequenas. O contato com elementos e suportes diversos — como tintas naturais, papéis de diferentes texturas, argila, elementos da natureza, grandes cartolinas no chão ou nas paredes — contribui diretamente para o desenvolvimento motor, cognitivo, sensorial e socioemocional, permitindo que a criança descubra o mundo e se expresse por meio de experiências concretas e de experimentações livres.

Além disso, os momentos dedicados às artes visuais estimulam a criatividade, a imaginação e a socialização, proporcionando interações ricas entre as crianças enquanto compartilham espaços, materiais e descobertas, fortalecendo vínculos afetivos com colegas e professores. Essas vivências estéticas também auxiliam na promoção do bem-estar emocional, tornando as crianças mais seguras,

comunicativas e participativas em seu processo de aprendizagem, transformando o "fazer artístico" em um canal de manifestação de suas emoções.

Segundo Maria Montessori, o ambiente e os materiais oferecidos possuem grande influência no desenvolvimento infantil, pois é por meio deles que a criança explora, experimenta e constrói conhecimentos. Dessa forma, torna-se essencial que as propostas de artes visuais sejam planejadas de maneira humanizada e acessível, respeitando as necessidades, os interesses, a liberdade de escolha e o tempo de maturação de cada criança.

Após o período de isolamento social provocado pela pandemia de COVID-19, as práticas expressivas e o contato com a arte passaram a ser ainda mais valorizados nas instituições de Educação Infantil, não apenas como ferramentas de desenvolvimento motor, mas também como possibilidades fundamentais de promover o acolhimento, a saúde emocional, a interação social e experiências sensoriais significativas que foram restritas naquele período.

5 METODOLOGIA

Este artigo caracteriza-se como uma pesquisa bibliográfica de abordagem qualitativa, fundamentada em documentos oficiais, como a DCNEI e em autores da área da Educação Infantil e desenvolvimento infantil

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante das reflexões apresentadas ao longo deste artigo, compreende-se que a Educação Infantil exerce um papel fundamental no desenvolvimento integral das crianças de 0 a 3 anos. É nessa primeira etapa da vida que as práticas cotidianas se consolidam como bases estruturantes, encontrando nas linguagens artísticas e visuais um terreno fértil para impulsionar as dimensões motora, cognitiva, sensorial e socioemocional dos bebês e das crianças bem pequenas.

Nesse cenário, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) reafirmam a necessidade de propostas curriculares humanizadas, acolhedoras e significativas, pautadas no respeito aos ritmos, às individualidades e à indissociabilidade entre o educar e o cuidar. Os eixos norteadores das interações e da brincadeira propostos pelas DCNEI — ao conceberem a criança como sujeito histórico, de direitos e ativo — validam o fazer artístico não como mera atividade de passatempo, mas como um direito de exploração, onde o contato com texturas, cores, formas e suportes diversos permite à criança construir sua identidade pessoal e coletiva.

Além disso, destaca-se a relevância das Artes Visuais na promoção da autonomia, da sensibilidade estética e no fortalecimento das relações sociais. Atividades que envolvem a livre manipulação de tintas, argila, elementos da natureza e o desenho favorecem a expressão de sentimentos, narrativas infantis e vivências, atuando como potentes canais de comunicação não verbal.

Essas experiências estéticas auxiliam as crianças de 0 a 3 anos no processo de socialização, na imersão cultural, na autodescoberta corporal e na apropriação de diferentes linguagens.

Dessa forma, torna-se essencial que as instituições de Educação Infantil continuem investindo em ambientes educativos acolhedores, seguros e esteticamente estimulantes, ricos em materiais diversificados e acessíveis que promovam ricas experiências visuais e sensoriais. O trabalho pedagógico focado na sensibilidade criativa, aliado à parceria constante e respeitosa entre a instituição e a família, contribui de maneira decisiva para o desenvolvimento integral infantil, garantindo o direito pleno das crianças a uma educação pública de qualidade, democrática, afetiva e humanizada.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Ana Mae (org.). **Abordagem triangular no ensino das artes e culturas visuais**. São Paulo: Cortez, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2010.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida (org.). **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Cengage Learning, 2011.

MALAGUZZI, Loris. História, ideias e filosofia. *In*: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George (org.). **As cem linguagens da criança**: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Penso, 1999. p. 59-89.

MONTESSORI, Maria. **A criança**: o segredo da infância. Tradução de Jabuticasa. Rio de Janeiro: Kirion, 2021.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **Imaginação e criatividade na infância**. Tradução de João Pedro de Barros. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

**O COMPROMISSO NACIONAL CRIANÇA ALFABETIZADA COMO
ESTRATÉGIA PARA A GARANTIA DA ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL**

**THE NATIONAL COMMITMENT TO A LITERATE CHILD AS A STRATEGY
FOR GUARANTEEING LITERACY IN BRAZIL**

**EL COMPROMISO NACIONAL CON UN NIÑO ALFABETIZADO COMO
ESTRATEGIA PARA GARANTIZAR LA ALFABETIZACIÓN EN BRASIL**



10.56238/sevened2026.018-026

Jhiones de Arruda Mazeto

Especialista em Psicopedagogia

Instituição: Escola Municipal de Educação Básica Gisélío da Nóbrega

E-mail: jhiones.professor@gmail.com

Francelina Fontenelle de Moraes

Especialista em Metodologia da Língua Portuguesa

Instituição: Escola Municipal de Educação Básica Gisélío da Nóbrega

E-mail: francelina.fontenelle@edu.rondonopolis.mt.gov.br

Camila Aparecida Miranda de Jesus

Especialista em Neuropsicopedagogia

Instituição: Escola Municipal de Educação Básica Gisélío da Nóbrega

E-mail: camila.miranda@edu.rondonopolis.mt.gov.br

Jozivane Ferreira Silva Rodrigues

Especialista em Alfabetização e Letramento

Instituição: Escola Municipal de Educação Básica Gisélío da Nóbrega

E-mail: jozivane.rodrigues@edu.rondonopolis.mt.gov.br

Elkslene Ramos Martins

Especialista em Libras

Instituição: Escola Municipal de Educação Básica Gisélío da Nóbrega

E-mail: elkslene.ramos@edu.rondonopolis.mt.gov.br

Renata Galvani Garcia Martines

Especialista em Educação Infantil e Alfabetização

Instituição: Escola Municipal de Educação Básica Gisélío da Nóbrega

E-mail: renatag.garcia38@hotmail.com

Creuza Rosa Ribeiro

Especialização Educação em Unidades Prisionais

Instituição: Secretaria de Segurança Pública (SESP/MT)

E-mail: creuzaribeiro@sejudh.mt.gov.br

Lorrayni Cristina Arruda de Lima

Especialista em Psicopedagogia e Neurociência

Instituição: Escola Municipal de Educação de Educação Básica Gleba Dom Bosco

E-mail: lorrainilima24@gmail.com

Rosanilda Meira Chaves

Especialista em Planejamento Educacional

Instituição: Escola Municipal de Educação de Educação Básica Nossa Senhora Aparecida

E-mail: rosanildameira2018@gmail.com

RESUMO

O Compromisso Nacional Criança Alfabetizada constitui-se como uma política pública recente voltada à garantia da alfabetização das crianças brasileiras na idade adequada. Este artigo tem como objetivo analisar a importância desse programa no contexto educacional brasileiro, destacando suas contribuições para a formação docente, o acompanhamento da aprendizagem e a melhoria dos indicadores educacionais. A pesquisa, de abordagem qualitativa e bibliográfica, fundamenta-se em documentos oficiais e autores da área da alfabetização. Evidencia-se que o programa fortalece o regime de colaboração entre os entes federativos e promove ações estruturadas voltadas à alfabetização. Conclui-se que, apesar dos desafios, o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada representa um avanço significativo na busca pela equidade e qualidade da educação.

Palavras-chave: Alfabetização. Políticas Públicas. Criança Alfabetizada.

ABSTRACT

The National Commitment to a Literate Child is a recent public policy aimed at guaranteeing the literacy of Brazilian children at the appropriate age. This article aims to analyze the importance of this program in the Brazilian educational context, highlighting its contributions to teacher training, learning monitoring, and the improvement of educational indicators. The research, with a qualitative and bibliographic approach, is based on official documents and authors in the field of literacy. It is evident that the program strengthens the collaborative regime between federative entities and promotes structured actions aimed at literacy. It concludes that, despite the challenges, the National Commitment to a Literate Child represents a significant advance in the pursuit of equity and quality in education.

Keywords: Literacy. Public Policies. Literate Child.

RESUMEN

El Compromiso Nacional por la Alfabetización Infantil es una política pública reciente que busca garantizar la alfabetización de los niños y niñas brasileños a la edad apropiada. Este artículo analiza la importancia de este programa en el contexto educativo brasileño, destacando sus contribuciones a la formación docente, el seguimiento del aprendizaje y la mejora de los indicadores educativos. La investigación, con un enfoque cualitativo y bibliográfico, se basa en documentos oficiales y autores del ámbito de la alfabetización. Se evidencia que el programa fortalece la colaboración entre las entidades federativas y promueve acciones estructuradas orientadas a la alfabetización. Se concluye que, a pesar de los desafíos, el Compromiso Nacional por la Alfabetización Infantil representa un avance significativo en la búsqueda de la equidad y la calidad en la educación.

Palabras clave: Alfabetización. Políticas Públicas. Alfabetización Infantil.

1 INTRODUÇÃO

A alfabetização é um direito fundamental de toda criança e um dos principais desafios da educação brasileira. Garantir que os estudantes estejam alfabetizados na idade adequada é essencial para o sucesso escolar e para a formação de cidadãos críticos e participativos.

Nos últimos anos, o Brasil tem buscado implementar políticas públicas voltadas à melhoria dos índices de alfabetização, reconhecendo a necessidade de ações articuladas e contínuas. Nesse contexto, surge o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada, instituído pelo Ministério da Educação como estratégia para assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até o final do 2º ano do Ensino Fundamental.

Diferentemente de iniciativas anteriores, o programa reforça o regime de colaboração entre União, estados e municípios, promovendo ações integradas que envolvem formação docente, avaliação e acompanhamento pedagógico.

Diante disso, questiona-se: de que forma o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada contribui para o fortalecimento das práticas de alfabetização no Brasil?

O objetivo deste estudo é analisar o programa como política pública educacional, destacando suas contribuições para a melhoria da aprendizagem e para a garantia do direito à alfabetização.

2 DESENVOLVIMENTO

O Compromisso Nacional Criança Alfabetizada configura-se como uma política pública que busca enfrentar os desafios históricos da alfabetização no Brasil, promovendo ações articuladas entre os entes federativos. Seu foco principal é garantir que todas as crianças estejam alfabetizadas até o final do 2º ano do Ensino Fundamental.

De acordo com o Ministério da Educação, o programa estabelece metas claras e mecanismos de acompanhamento, reforçando a responsabilidade compartilhada entre União, estados e municípios. Nesse sentido, destaca-se que “a alfabetização na idade certa é prioridade nacional” (BRASIL, 2023, p. 8).

Um dos pilares do programa é a formação continuada de professores. A qualificação docente é fundamental para a melhoria das práticas pedagógicas, uma vez que o processo de alfabetização exige conhecimentos específicos. Nesse contexto, Magda Soares (2004, p. 39) afirma que “alfabetizar é inserir o aluno no mundo da escrita”, evidenciando a complexidade desse processo.

Além disso, o programa valoriza a articulação entre teoria e prática, incentivando a reflexão sobre o trabalho pedagógico. Conforme Paulo Freire (1996, p. 43), “ensinar exige reflexão crítica sobre a prática”, reforçando a importância da formação continuada.

Outro aspecto relevante é o fortalecimento dos sistemas de avaliação. O acompanhamento do desenvolvimento dos estudantes permite identificar dificuldades e orientar intervenções pedagógicas.

Nesse sentido, Emília Ferreiro (1999, p. 27) destaca que “a aprendizagem da escrita é um processo construtivo”, o que exige avaliações contínuas e diagnósticas.

O programa também incentiva o uso de materiais pedagógicos adequados e a implementação de práticas de alfabetização baseadas em evidências. Essa abordagem contribui para a melhoria da qualidade do ensino e para a redução das desigualdades educacionais.

Outro diferencial do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada é o fortalecimento do regime de colaboração. A atuação conjunta entre os entes federativos possibilita maior articulação das políticas públicas, promovendo ações mais eficazes e integradas.

Entretanto, a implementação do programa enfrenta desafios, como a diversidade de realidades educacionais, a necessidade de investimentos contínuos e a formação adequada dos professores. Esses fatores podem impactar diretamente os resultados das ações propostas.

Apesar disso, o programa representa um avanço significativo ao priorizar a alfabetização como política pública estruturante. Ao estabelecer metas, promover formação docente e fortalecer o acompanhamento pedagógico, contribui para a melhoria dos indicadores educacionais.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A garantia da alfabetização na idade adequada é um dos maiores desafios da educação brasileira e, ao mesmo tempo, uma condição essencial para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Nesse contexto, o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada destaca-se como uma política pública estratégica, que busca enfrentar esse desafio de forma articulada e sistemática.

Os resultados desta análise evidenciam que o programa contribui significativamente para o fortalecimento das práticas pedagógicas, especialmente por meio da formação continuada de professores e do acompanhamento da aprendizagem. Ao promover a articulação entre diferentes níveis de governo, amplia as possibilidades de implementação de ações eficazes.

Além disso, o programa reforça a compreensão de que a alfabetização vai além da decodificação, envolvendo a inserção do sujeito nas práticas sociais da linguagem. Essa perspectiva amplia o significado do processo educativo e contribui para uma aprendizagem mais significativa.

Entretanto, é fundamental garantir a continuidade das ações e o investimento em políticas públicas que assegurem a qualidade da educação. A formação docente, a infraestrutura e o acompanhamento pedagógico são elementos essenciais para o sucesso do programa.

Dessa forma, o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada consolida-se como uma iniciativa fundamental para a garantia do direito à educação, contribuindo para a formação de sujeitos críticos, autônomos e capazes de participar plenamente da sociedade.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Compromisso Nacional Criança Alfabetizada**. Brasília: MEC, 2023.

FERREIRO, Emília. **Reflexões sobre alfabetização**. São Paulo: Cortez, 1999.

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

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

CIRCUITOS MOTORES NA EDUCAÇÃO INFANTIL COMO DISPOSITIVOS DE INCLUSÃO PARA CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA: UMA ANÁLISE CRÍTICA

MOTOR CIRCUITS IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION AS INCLUSION DEVICES FOR CHILDREN WITH AUTISM SPECTRUM DISORDER: A CRITICAL ANALYSIS

CIRCUITOS MOTORES EN LA EDUCACIÓN INFANTIL COMO DISPOSITIVOS DE INCLUSIÓN PARA NIÑOS CON TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA: UN ANÁLISIS CRÍTICO



10.56238/sevened2026.018-027

Márcio José Nucci

Pós-graduado em Psicopedagogia
Instituição: Faculdade Ibra Educacional
E-mail: Prof.marcionucci@gmail.com

Alessandra de Fátima Delfino

Pós-graduada em Educação Especial
Instituição: Centro Universitário Cidade Verde
E-mail: Fatimaalessandra8@gmail.com

Juliana Ruiz Duran Alteia

Pós-graduada em Lúdico e Psicomotricidade na Educação Infantil, Pós-graduada em Cinesiologia, Biomecânica e Treinamento Físico
Instituição: UNICEV
E-mail: Julianaalteia@gmail.com

Joice Bruna Santos Farias

Pedagoga
Instituição: UNICEP
E-mail: Jhoybrubna@hotmail.com

Fabiana Ferreira da Silva

Pós-graduada em Educação Especial
Instituição: UNIP
E-mail: fabianafsilva.1986@gmail.com

Elisabete Vieira Costa

Pós-graduada em Educação Especial e Neuropsicopedagogia
Instituição: Farese Instituto De Ensino Superior Da Região Serrana
E-mail: betevcosta@yahoo.com.br

Pâmera Karina Julião

Pedagoga

Instituição: UNIFRAN

E-mail: pami9bio@gmail.com

Felipe Cesar Alves

Licenciado em Música

Instituição: UFSCar

E-mail: alves.musica@gmail.com

RESUMO

Este artigo tem como objetivo analisar o uso do circuito na Educação Física como estratégia pedagógica facilitadora para crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na Educação Infantil. A pesquisa caracteriza-se como qualitativa, de natureza bibliográfica, fundamentada em autores da psicomotricidade, educação inclusiva e neurociência do desenvolvimento. Os resultados indicam que a previsibilidade, a repetição e a organização espacial favorecem significativamente o engajamento, a autonomia e a inclusão das crianças com TEA. O circuito motor mostrou-se potente enquanto prática pedagógica inclusiva, promovendo experiências corporais significativas e fortalecendo aspectos motores, sociais e emocionais.

Palavras-chave: Educação Infantil. Educação Física. TEA. Inclusão. Psicomotricidade.

ABSTRACT

This article aims to analyze the use of circuits in Physical Education as a pedagogical strategy that facilitates learning for children with Autism Spectrum Disorder (ASD) in early childhood education. The research is characterized as qualitative, of bibliographic nature, based on authors from psychomotricity, inclusive education and developmental neuroscience. The results indicate that predictability, repetition and spatial organization significantly favor engagement, autonomy and inclusion of children with ASD. The motor circuit proved to be potent as an inclusive pedagogical practice, promoting significant bodily experiences and strengthening motor, social and emotional aspects.

Keywords: Early Childhood Education. Physical Education. ASD. Inclusion. Psychomotricity.

RESUMEN

Este artículo tiene como objetivo analizar el uso del circuito en la Educación Física como estrategia pedagógica facilitadora para niños con trastorno del espectro autista (TEA) en la educación infantil. La investigación se caracteriza como cualitativa, de naturaleza bibliográfica, fundamentada en autores de psicomotricidad, educación inclusiva y neurociencia del desarrollo. Los resultados indican que la previsibilidad, la repetición y la organización espacial favorecen significativamente el compromiso, la autonomía y la inclusión de niños con TEA. El circuito motor demostró ser potente como práctica pedagógica inclusiva, promoviendo experiencias corporales significativas y fortaleciendo aspectos motores, sociales y emocionales.

Palabras clave: Educación Infantil. Educación Física. TEA. Inclusión. Psicomotricidad.

1 INTRODUÇÃO

A Educação Infantil constitui um espaço fundamental para o desenvolvimento humano, especialmente no que se refere às experiências corporais, sociais e sensoriais. Nesse contexto, a inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) exige práticas pedagógicas que respeitem suas singularidades e promovam participação efetiva.

Na Educação Física, o corpo é compreendido como linguagem, expressão e construção do conhecimento. Entretanto, crianças com TEA podem apresentar desafios relacionados à interação social, organização motora e processamento sensorial, exigindo estratégias pedagógicas estruturadas e acolhedoras.

O circuito motor surge como proposta potente por articular ludicidade, previsibilidade e organização espacial. Sua estrutura favorece a compreensão das atividades, reduz ansiedade e amplia possibilidades de participação.

Além disso, a Educação Infantil representa uma etapa decisiva para a construção da autonomia e da socialização. Assim, pensar práticas inclusivas nesse período significa garantir experiências significativas desde os primeiros anos escolares.

2 METODOLOGIA

Este estudo caracteriza-se como pesquisa qualitativa, de cunho bibliográfico, fundamentada em autores relacionados ao desenvolvimento infantil, psicomotricidade, inclusão escolar e Transtorno do Espectro Autista.

Foram analisadas obras clássicas e contemporâneas da Educação Física, psicomotricidade e educação inclusiva, buscando compreender as contribuições do circuito motor para o desenvolvimento global de crianças com TEA na Educação Infantil.

A análise ocorreu por meio de leitura crítica e interpretativa dos referenciais teóricos, articulando teoria e prática pedagógica.

3 REFERENCIAL TEÓRICO

Segundo Piaget, a aprendizagem ocorre por meio da ação da criança sobre o meio, sendo o movimento essencial para construção do conhecimento. Já Vygotsky enfatiza a importância das interações sociais e da mediação pedagógica no desenvolvimento infantil.

A psicomotricidade compreende o corpo em movimento como elemento fundamental da constituição subjetiva, emocional e cognitiva da criança. Para Le Boulch, o movimento não deve ser reduzido a aspectos mecânicos, mas entendido como experiência global.

No contexto do TEA, muitas crianças apresentam alterações sensoriais, dificuldades na comunicação social e desafios relacionados à organização motora. Dessa forma, estratégias pedagógicas estruturadas tornam-se essenciais para favorecer participação e aprendizagem.

A Educação Física inclusiva precisa superar práticas excludentes e compreender que cada criança aprende de maneira singular. Assim, o circuito motor destaca-se como possibilidade concreta de inclusão.

4 O CIRCUITO COMO ESTRATÉGIA PEDAGÓGICA

O circuito motor consiste em atividades organizadas em estações, permitindo que a criança realize diferentes movimentos, como equilíbrio, salto, rastejo, corrida e arremesso.

Sua estrutura favorece a previsibilidade, sequência lógica de ações e organização espacial, aspectos fundamentais para crianças com TEA. A repetição das atividades contribui para a segurança emocional e redução da ansiedade.

Além disso, o circuito possibilita adaptações conforme necessidades individuais, respeitando ritmo, sensibilidade sensorial e nível de desenvolvimento de cada criança.

Na Educação Infantil, o aspecto lúdico do circuito também favorece o engajamento e interação social, promovendo experiências coletivas significativas.

5 DISCUSSÃO CRÍTICA

Embora o circuito favoreça organização e participação, práticas excessivamente rígidas podem limitar criatividade e autonomia infantil. Dessa forma, torna-se necessário equilibrar estrutura e flexibilidade.

Piaget destaca a importância da exploração e descoberta, enquanto Vygotsky enfatiza mediação e interação social. Assim, o circuito não deve transformar-se em atividade mecânica, mas em espaço de construção coletiva do conhecimento.

Outro ponto relevante refere-se à avaliação. O desenvolvimento infantil não pode ser analisado apenas pelo desempenho motor, mas também pelos aspectos emocionais, sociais e sensoriais observados durante as atividades.

Além disso, práticas inclusivas exigem formação docente contínua. Muitos profissionais ainda enfrentam dificuldades para adaptar atividades e compreender especificidades do TEA.

Nesse sentido, o circuito motor não deve ser entendido apenas como técnica pedagógica, mas como dispositivo de acolhimento, pertencimento e valorização das singularidades.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O circuito na Educação Física revela-se estratégia potente de inclusão para crianças com TEA na Educação Infantil. Sua organização favorece desenvolvimento motor, interação social, autonomia e participação.

Mais do que prática pedagógica, o circuito representa espaço de acolhimento, onde o movimento respeita o tempo, as singularidades e as possibilidades de cada criança.

Conclui-se que práticas inclusivas precisam ultrapassar adaptações superficiais, promovendo experiências realmente significativas e humanas no contexto escolar.

REFERÊNCIAS

- APA. Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais: DSM-5. Porto Alegre: Artmed, 2014.
- BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2017.
- GALLAHUE, D.; OZMUN, J. Compreendendo o desenvolvimento motor. São Paulo: Phorte, 2005.
- GRANDIN, T. O cérebro autista. Rio de Janeiro: Record, 2015.
- LE BOULCH, J. Educação psicomotora. Porto Alegre: Artmed, 1987.
- PIAGET, J. A formação do símbolo na criança. Rio de Janeiro: Zahar, 1971.
- SKINNER, B. F. Ciência e comportamento humano. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- VYGOTSKY, L. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1991

REALIZAÇÃO:



ACESSE NOSSO CATÁLOGO!



WWW.SEVENPUBLI.COM

CONECTANDO O **PESQUISADOR** E A **CIÊNCIA** EM UM SÓ CLIQUE.