



BELÉM - 2025



III Simpósio da Escola de Negócios em Empreendedorismo e Atualização Profissional - ENEAP

XIX Encontro Científico do Grupo Pesquisas & Publicações - GPs

Educação | Saúde | Empreendedorismo, Inovação e Tecnologia

Organizadores

**Ricardo Figueiredo Pinto
Viktória Baía Pinto**



www.eventoscec.com.br



FICHA CATALOGRÁFICA

Pinto, Ricardo Figueiredo.

III Simpósio da Escola de Negócios em
Empreendedorismo e Atualização Profissional – ENEAP: XIX
Encontro Científico do Grupo Pesquisas & Publicações – GPs /
Ricardo Figueiredo Pinto; Victória Baía Pinto (organizadores). – 1.
ed. – Belém: Conhecimento & Ciência, 2025.

280 p.

ISBN 978-65-83424-06-8

DOI: 10.29327/5566416

1. Educação. 2. Saúde. 3. Empreendedorismo.

CDD: 001.3

CONSELHO CIENTÍFICO

Antônio César Matias de Lima, Dr.

Célio Roberto Santos de Souza, Dr.

Divaldo Martins de Souza, Dr.

Jorge Luís Martins da Costa, Dr.

Joseana Moreira Assis Ribeiro, Dra.

Lindemberg Monteiro dos Santos, Dr.

Luciano Barros da Silva, Dr.

Márcio Venício Cruz de Souza, Dr.

Marco Antônio Barros dos Santos, Dr.

Moisés Simão Santa Rosa de Sousa, Dr.

APRESENTAÇÃO

Neste mês, no dia 11 de junho de 2025, o Grupo Pesquisas & Publicações – GPs completa cinco anos em atividades realizando o XIX Encontro Científico, e neste momento apresenta o ebook do evento, além de mais três outros e-books – **“Movimento e aprendizagem: circuitos motores para crianças”** – **“Voleibol no ambiente escolar”** – **“Cuidando de quem cuida: Guia de saúde para profissionais de enfermagem no sistema prisional”**, os quais também convidamos para serem lidos.

Em nome do GPs, queremos agradecer a todos os participantes nos nossos eventos, e em especial aqueles que enviaram suas propostas de publicações e que foram contemplados nos nossos e-books ao longo destes cinco anos de produção e divulgação científica.

Ao finalizarmos mais um semestre de nossas atividades, no período de 12 a 14 de junho de 2025 realizaremos nosso último evento deste semestre, porém já estamos trabalhando para a realização de mais dois eventos do GPs no próximo semestre a serem realizados nos meses de setembro e novembro, nos quais também publicaremos os e-books de cada evento.

Convidamos a todos a lerem os diversos e interessantes capítulos do e-book atual, que foram produzidos por colaboradores de diversas áreas do conhecimento nas temáticas do evento. São quatorze capítulos, além de uma seção de projetos e uma seção de slides.

Prof. Pós doutor Ricardo Figueiredo Pinto
Profa. Dra. Victória Baia Pinto
Organizadores do e-book

SUMÁRIO

SEÇÃO DE ARTIGOS

A RELEVÂNCIA DA ÉTICA NA FORMAÇÃO CIDADÃ DO ESTUDANTE DA EDUCAÇÃO BÁSICA	9
DOI: 10.29327/5566416.1-1.....	9
Anibal Neves da Silva	9
Roberto Alexandre Nascimento do Valle.....	9
PRÁTICAS E POLÍTICAS DE SEGURANÇA ESCOLAR: ESTUDOS DE CASO E RECOMENDAÇÕES.....	24
DOI: 10.29327/5566416.1-2.....	24
Armando Alves Júnior	24
Ricardo Figueiredo Pinto.....	24
FUNDAMENTOS DO TREINAMENTO RESISTIDO NO ENVELHECIMENTO HUMANO	41
DOI: 10.29327/5566416.1-3.....	41
Adriana Maria Leão de Moura	41
Ricardo Figueiredo Pinto.....	41
DESAFIOS HISTÓRICOS E POLÍTICOS DA EVASÃO ESCOLAR NO BRASIL	58
DOI: 10.29327/5566416.1-4.....	58
Antônio Fernando Tavares Guedes.....	58
Ricardo Figueiredo Pinto.....	58
CONTRIBUIÇÕES DA LEGISLAÇÃO NA PROMOÇÃO DA EDUCAÇÃO E DO BEM AMBIENTAL	75
DOI: 10.29327/5566416.1-5.....	75
Ana Maria Picanço do Carmo	75
Ricardo Figueiredo Pinto.....	75
EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA ESCOLA: PERCEPÇÕES DOCENTES E DESAFIOS DA PRÁTICA PEDAGÓGICA	91
DOI: 10.29327/5566416.1-6.....	91
Ana Maria Picanço do Carmo	91
Ricardo Figueiredo Pinto.....	91
ENSINO FUNDAMENTAL II: HISTÓRICO E PERSPECTIVAS DO 6º ANO	105
DOI: 10.29327/5566416.1-7.....	105
Elcinery Correa Dias	105
Ricardo Figueiredo Pinto.....	105

SUMÁRIO

PRÁTICAS EDUCATIVAS COM IDOSOS: ESPAÇOS, SENTIDOS E APRENDIZAGENS	122
DOI: 10.29327/5566416.1-8.....	122
Roberto de Sena Santa'ana.....	122
Ricardo Figueiredo Pinto.....	122
OS PRINCIPAIS DESAFIOS QUE O(A) PROFESSOR(A) ENFRENTA PARA A UTILIZAÇÃO DOS RECURSOS TECNOLÓGICOS NO ENSINO MÉDIO	138
DOI: 10.29327/5566416.1-9.....	138
Olinda Rocha Alves.....	138
Ricardo Figueiredo Pinto.....	138
.....	153
TRANSFORMAÇÕES E IMPACTOS DO NOVO ENSINO MÉDIO NO BRASIL	154
DOI: 10.29327/5566416.1-10.....	154
Kátia Silene Silva Souza	154
Railene dos Santos Monteiro.....	154
Ricardo Figueiredo Pinto.....	154
CONTRIBUIÇÕES DA DISCIPLINA EDUCAÇÃO FÍSICA PARA EDUCANDOS DO EJA	165
DOI: 10.29327/5566416.1-11.....	165
Luis Fernando Pantoja Creão	165
Ricardo Figueiredo Pinto.....	165
SUJEITO, HISTÓRIA E TRANSFORMAÇÃO: A REINVENÇÃO DO ALUNO NA EDUCAÇÃO FREIREANA.....	178
DOI: 10.29327/5566416.1-12.....	178
Railene dos Santos Monteiro.....	178
Ricardo Figueiredo Pinto.....	178
.....	191
PROTAGONISMO ESTUDANTIL NA EDUCAÇÃO: CAMINHOS PARA UMA APRENDIZAGEM TRANSFORMADORA	192
DOI: 10.29327/5566416.1-13.....	192
Railene dos Santos Monteiro.....	192
Ricardo Figueiredo Pinto.....	192
ESTRATÉGIAS DE ENSINO QUE VISEM A MELHORIA DA LEITURA DOS JOVENS EM IDADE ESCOLAR	211
NO ENSINO MÉDIO.....	211
DOI: 10.29327/5566416.1-14.....	211
Roberto Assunção Lopes	211
Ricardo Figueiredo Pinto.....	211
SEÇÃO PROJETOS	234
SEÇÃO DE SLIDES.....	261



SEÇÃO DE ARTIGOS

**A RELEVÂNCIA DA ÉTICA NA
FORMAÇÃO CIDADÃ DO ESTUDANTE
DA EDUCAÇÃO BÁSICA**

DOI: 10.29327/5566416.1-1

Anibal Neves da Silva

Roberto Alexandre Nascimento do Valle

A RELEVÂNCIA DA ÉTICA NA FORMAÇÃO CIDADÃ DO ESTUDANTE DA EDUCAÇÃO BÁSICA

DOI: [10.29327/5566416.1-1](https://doi.org/10.29327/5566416.1-1)

Anibal Neves da Silva

Roberto Alexandre Nascimento do Valle

RESUMO

Historicamente, ética e educação possuem características e propósitos comuns, no que tange a uma educação racional, epistêmica e virtuosa das pessoas. Sócrates, Platão e Aristóteles foram os primeiros filósofos a exporem por meio de seus diálogos, aforismas e escritos a convergência entre ambas e que legaram ao Ocidente os pilares para a construção de uma sociedade civilizada. Empreendendo uma perquirição sobre a historicidade da ética, identificamos que tal subjetividade racional está presente desde os primórdios da história humana a partir da necessidade que o homem teve em buscar entender que há coisas no mundo que lhe fazem bem e que lhe fazem mal, da necessidade de desenvolver e de aprimorar seu senso para perceber que por intermédio dos seus pensamentos, desejos, escolhas e atitudes são manifestadas as dimensões do que conceberam por justiça e injustiça, sobre o que é certo e errado, sobre o que deve e o que não deve. Por conseguinte, o conjunto de problemas que a educação vivencia atualmente, a valorização da ética no currículo escolar seria um dos parâmetros mais considerados para o equilíbrio social. A sua presença se torna-necessária tendo em vista a imprescindibilidade de sua orientação para a vida social e por saber que ela sempre se encontra presente nas discussões relativas ao comportamento humano. Com efeito, para que haja desenvolvimento educacional com conhecimento verossímil e a formação de um caráter idôneo para se alcançar a verdadeira cidadania, os valores éticos e morais tornam-se imprescindíveis. Destarte, este artigo versará sobre a relevância da ética na formação cidadã do estudante secundarista, objetivando refletir e interpretar, à luz da razão, a formação cidadã como algo que só será alcançada a partir da aplicação e do desenvolvimento de uma educação que contemple a ética como princípio imprescindível para a construção e a formação da dimensão humana das pessoas. Quanto ao procedimento metodológico deste estudo, utilizamos pesquisas bibliográfica e documental, com base nos postulados de Buffa, Arroyo e Nosella (2000); Cortella (2015); Gallo (2003); Jaeger (2003); Saviani (2007); Silva (2016), Vergnières (2008); dentre outros.

Palavras-chave: Ética, Formação cidadã, Educação.

ABSTRACT

Historically, ethics and education share common characteristics and purposes concerning a rational, epistemic, and virtuous education of individuals. Socrates, Plato, and Aristotle were the first philosophers to express, through their dialogues, aphorisms, and writings, the convergence between the two, leaving the foundations for building a civilized society to the Western world. By conducting an investigation into the historicity of ethics, we identify that this rational subjectivity has been present since the dawn of human history, stemming from the human need to understand that some things in the world are beneficial while others are harmful, and from the necessity to develop and refine one's sense of perception to understand that, through thoughts, desires, choices, and actions, emerge the dimensions of what has been conceived as justice and injustice, right and wrong, what should or should not be done. Consequently, given the range of problems currently faced by education, the valorization of ethics within the school curriculum would be one of the most significant parameters for achieving social balance. Its inclusion becomes essential, considering the indispensable role of ethics in guiding social life and its constant presence in discussions related to human behavior. Therefore, for educational development based on reliable knowledge and the formation of a sound character capable of achieving true citizenship, ethical and moral values become

indispensable. Thus, this article discusses the relevance of ethics in the civic formation of high school students, aiming to reflect on and interpret, through the lens of reason, civic education as something that can only be achieved through the application and development of an education that regards ethics as an essential principle for the construction and formation of the human dimension of individuals. Regarding the methodological procedure of this study, we employed bibliographic and documentary research, based on the works of Buffa, Arroyo, and Nosella (2000); Cortella (2015); Gallo (2003); Jaeger (2003); Saviani (2007); Silva (2016); Vergnières (2008); among others.

Keywords: Ethics, Civic education, Education.

RESUMEN

Históricamente, la ética y la educación comparten características y propósitos comunes en lo que respecta a una educación racional, epistémica y virtuosa de las personas. Sócrates, Platón y Aristóteles fueron los primeros filósofos en exponer, a través de sus diálogos, aforismos y escritos, la convergencia entre ambas, dejando al Occidente los pilares para la construcción de una sociedad civilizada. Al realizar una investigación sobre la historicidad de la ética, identificamos que esta subjetividad racional está presente desde los inicios de la historia humana, a partir de la necesidad del ser humano de comprender que hay cosas en el mundo que le hacen bien y otras que le hacen mal, y de la necesidad de desarrollar y perfeccionar su sentido para percibir que, por medio de sus pensamientos, deseos, elecciones y actitudes, se manifiestan las dimensiones de lo que se ha concebido como justicia e injusticia, sobre lo correcto e incorrecto, sobre lo que se debe o no se debe hacer. Por consiguiente, ante el conjunto de problemas que enfrenta actualmente la educación, la valorización de la ética en el currículo escolar sería uno de los parámetros más relevantes para el equilibrio social. Su presencia se vuelve necesaria dada la imprescindible orientación que ofrece para la vida en sociedad y porque siempre está presente en las discusiones relativas al comportamiento humano. En efecto, para que haya un desarrollo educativo con conocimiento verosímil y la formación de un carácter íntegro que permita alcanzar una verdadera ciudadanía, los valores éticos y morales se tornan imprescindibles. De esta manera, este artículo tratará sobre la relevancia de la ética en la formación ciudadana del estudiante de secundaria, con el objetivo de reflexionar e interpretar, a la luz de la razón, la formación ciudadana como algo que solo se logrará a partir de la aplicación y desarrollo de una educación que contemple la ética como un principio indispensable para la construcción y formación de la dimensión humana de las personas. En cuanto al procedimiento metodológico de este estudio, utilizamos investigación bibliográfica y documental, con base en los postulados de Buffa, Arroyo y Nosella (2000); Cortella (2015); Gallo (2003); Jaeger (2003); Saviani (2007); Silva (2016); Vergnières (2008); entre otros.

Palabras clave: Ética, Formación ciudadana, Educación.

INTRODUÇÃO

Considerando os inúmeros problemas que a educação vivencia historicamente, entendemos que a temática da ética como componente curricular na formação dos estudantes da Educação Básica é relevante, em função dela propiciar uma virtuosa formação no caráter dele, contribuindo também para uma sólida formação cidadã, corroborando assim, com o que estabelece o Artigo 2º da LDBE.

Empreendendo uma perquirição reflexiva acerca da história humana, desde o momento em que o homem se percebeu como um ser existente em um mundo desconhecido, tal qual o

cógi to ergo sum de Descartes (2000), ele despertou para a necessidade de aprender a conhecer o que desconhece, de construir valores, de estabelecer normas de convivência, de empreender instruções de formação, de buscar um conhecimento que lhe proporcionasse dar sentido e significado a sua existência.

Concomitante à necessidade de aprender a conhecer, emergiram várias formas de conhecimento e dentre elas, três se destacaram e nortearam, e ainda norteiam, toda a jornada humana diante do desconhecido: a ética, a filosofia e a educação. Com efeito, esses saberes, desde o período em que o homem começou a se organizar em sociedade, eles foram e ainda são imprescindíveis no que tange a empreender uma formação integral do homem.

Nesse sentido, é relevante considerar que não há como desenvolver uma educação plena, integral de aprimoramento de valores humanos, que vise uma formação cidadã, sem considerar a relevância da ética nesse processo de desenvolvimento, formação e humanização do estudante, pois será que a ausência de uma educação ética, formaria um estudante cidadão, apto a desempenhar seus deveres e responsabilidades para com a sociedade da qual faz parte? Será que uma formação ausente de uma educação ética pode garantir ao estudante um aprendizado racional, reflexivo e humano?

Diante das questões supracitas, observando que a ética a séculos é objeto de investigação epistêmica da Filosofia, e que, ela é disciplina obrigatória no Ensino Médio, consideramos que este nível de ensino precisa estar apto a responder à altura os desafios de uma formação plena, ultrapassando os meros limites de reformas burocráticas, em função dele ser etapa final da Educação Básica e, por isso, tem o dever de contemplar um dos principais objetivos da Educação Básica que é à formação cidadã do estudante, propiciando a ele a capacidade de realizar uma leitura crítica, lúcida e realista da sociedade da qual faz parte.

Destarte, este artigo objetiva refletir e apontar um caminho racional que propicie elucidar a relevância da ética na formação dos estudantes da Educação Básica, organizado sistematicamente em quatro seções, disposto da seguinte maneira: Primeiramente será discorrida a seção *discernindo conceitualmente ética e moral*, destacando a diferença etimológica entre os dois termos; posteriormente, trataremos sobre *a ética como princípio do desenvolvimento da educação integral*, postulando que não há como realizar uma educação integral, desconsiderando o princípio da ética no desenvolvimento desse processo; em seguida, desenvolveremos a temática *a vocação docente na formação ética-cidadã do estudante*, mostrando a relevância do ofício docente no projeto da formação ética-cidadã do estudante e, por fim, abordaremos a temática *educação, ética e cidadania*, que irá tratar sobre a convergência desses três conceitos na formação integral desse estudante.

DESENVOLVIMENTO

Discernindo conceitualmente ética e moral

Apesar de serem distintas, a ética e a moral são indissociáveis, pois possuem significados comuns e apresentam-se inseridas na mesma pasta dos valores humanos, entretanto, por possuírem pontos convergentes, convencionou-se um equívoco de característica semântica de que ética e moral são a mesma coisa. Portanto, é mister que se desconstrua conceitualmente tal equívoco no pensamento da grande maioria da população brasileira, que é conceber ética e moral como sinônimos.

Apesar da ética e da moral terem propósitos convergentes no que diz respeito às ações humanas, suas etimologias e conceitos são distintos. De acordo com Vergnières (2008), o termo grego *ethea* designa habitat, morada, refúgio, proteção para animais. Na antiguidade, os pastores buscavam uma morada segura para proteger seu rebanho, que eles concebiam como *ethea*.

A autora destaca, também, que o termo grego *ethos* designava a maneira habitual de ser, ou seja, hábito, costume, disposição de caráter. É da junção desses dois termos gregos que procede a palavra *ética*, que, segundo tais termos, corresponde à habitação, morada, proteção do caráter do indivíduo. Vergnières (2008), ainda observa, que Aristóteles foi o primeiro filósofo a ter feito do *ethos* um conceito filosófico integral, gerando assim um estudo filosófico sobre o tema, que corresponde na investigação analítica da virtude ética, que se configurou na virtude do caráter.

Segundo Cortella (2015), a noção de *ethos* como habitação, morada, se conservou ao longo dos séculos alcançando a cultura latina e influenciando a mesma em muitos dos seus conceitos, onde os latinos traduziram o *ethos* para a expressão *more* ou *mor*, que depois retraduzida por *mores* e que chegou até a língua portuguesa com uma dupla concepção, sendo que uma delas era apenas singularmente morada. A outra, que em latim significa “o lugar onde se morava”, era *habitus*. Este *habitus* era o lugar onde se vivia, lugar onde se habitava.

Parece que ambos os termos possuem mesma semântica, mas não. O *ethos* grego como habitação representava lugar de proteção, o *mores* como lugar que se habitava passou a representar os hábitos ou costumes daqueles que habitam aquele lugar; mas é a partir do termo latino *mores* que procede a palavra moral, que ao longo dos séculos foi adquirindo interpretações, em função das transformações sociais e culturais e que hoje, em síntese, corresponde no conjunto de normas ou regras que orientam o comportamento das pessoas em ambientes e circunstâncias diversas.

Isso posto, é relevante entendermos que a moral está diretamente relacionada a normas e regras que foram instituídas e estabelecidas a partir dos hábitos e costumes que um povo foi construindo ao longo de sua história como: crenças, valores, ritos de passagem, formando assim sua identidade cultural e social e, por conseguinte, orientam a forma de como as pessoas devem se comportar nos diversos ambientes.

A partir dessa linha de interpretação, consideramos então, que cada povo, cada sociedade, cada país possui seu próprio código moral, fruto da construção e formação cultural de sua própria história. Nesse sentido, concebemos que não há uma única moral que oriente todos os povos e nações do planeta, isto porque a maioria deles possui suas próprias crenças, valores e culturas. Essas diferentes culturas evidenciam que existem várias morais ou vários códigos morais.

No que tange às regras de comportamentos, valores e modos de se viver, é relevante discernirmos que tanto a moral quanto a ética estão diretamente relacionadas com as ações e o modo como as pessoas se comportam e se relacionam, não só com os outros, mas consigo mesmo.

É nesse aspecto que elas convergem e possuem um ponto comum, no entanto, considerando que a ética ao longo da história, também foi analisada por perspectivas e circunstâncias diferentes, porém essas diferenças não causaram divergência conceitual, apenas adaptações semânticas, é logicamente consensual entre os especialistas do tema afirmar que a ética corresponde na análise e interpretação racional sobre o código moral, isto é, se este configura-se na prática em um bem pessoal conveniente ou em um bem coletivo imparcial, considerando que em síntese, a finalidade primaz da ética visa a um bem de característica universal e imparcial não apenas para um povo, uma nação, mas para toda humanidade, pois a ética, que emerge da consciência racional interpreta, à luz da razão, que um bem só pode ser concebido como bem de fato e irrefutável se for para todas as pessoas instintivamente, independente da cultura que façam parte.

Nessa perspectiva, identifica-se que enquanto a moral possui uma característica mais geo-cultural, normativa, temporal, convencional, segmentada e restrita a cada sociedade a ética possui uma característica racional, analítica, integral, atemporal e universal, suplantando os limites das convenções sociais, visto que a ética não está sujeita a regra moral, seja ela qual for e de onde for, considerando que sua função é refletir racionalmente se essa moral corresponde a um bem coletivo de fato ou está condicionada a uma tradição que não reinterpretou as mudanças e a si mesmo. É a partir dessa reflexão racional que é gestada a consciência ética.

Essa exposição analítica, hermenêutica e conceitual sobre a ética e a moral se justifica primeiramente para desfazer o equívoco semântico que foi concebido sobre ambas e, também, para evidenciar uma das características da ética supracitada que é a integralidade, ou seja, ela não é parcial, segmentada, ela é integral, que lhe confere o status de integridade. Daí se conceber que uma pessoa íntegra é aquela que é dotada de princípios éticos, de consciência ética.

Com efeito, é nessa característica peculiar à ética que se evidencia sua relevância para uma educação que objetiva a construção da integridade tanto individual, quanto coletiva do estudante, de uma feita que a integridade corresponde em um fundamento ético e que, por isso, deve ser internalizado e praticado; essa internalização e prática da ética só é possível por meio de uma educação que valorize e promova a integridade como imprescindível na formação do estudante (Cortella, 2015).

Nesses termos, concebemos que uma educação que objetiva a formação plena, integral do estudante, corresponde em uma educação de integridade, uma educação que fundamenta sua prática pedagógica em princípios éticos, uma educação que ensine os alunos a valorizarem o conhecimento, a valorizarem a convivência social entre todos que se encontram no contexto da sala de aula, da escola, uma educação que propicie aos alunos o desenvolvimento racional de sua consciência ética.

A Ética como princípio do desenvolvimento da Educação Integral

Como já foi destacado anteriormente sobre a etimologia da palavra ética, cuja mesma é derivada do grego arcaico *ethos* que era concebido como morada, habitação ou habitat de proteção, consideramos relevante enfatizar que a ética conscientiza o homem sobre o valor de sua liberdade. Essa conscientização é necessária, pois é através dela que se desconstrói uma concepção errônea de que tanto a ética quanto a moral estão mais para cercear do que para orientar as ações humanas.

É importante também compreender que liberdade não corresponde em fazer o que bem entender ao seu bel prazer, ultrapassando limites moralmente estabelecidos, desrespeitando princípios éticos, desvalorizando a vida das pessoas, vivendo de forma anárquica. A liberdade se configura, talvez, o maior patrimônio humano depois da vida e, como a ética valoriza a vida, visando a protegê-la de uma autoextinção, ela também valoriza a liberdade, como forma de salvaguardar o homem, a vida humana.

Consoante Gallo (2003), a liberdade é uma evidência da civilidade que o homem conquistou e uma marca irremovível de sua humanidade. Ele destaca que, o processo de

civilização e humanização do homem só pode acontecer por meio da ética, em função dela ser manifesta no homem por intermédio da consciência racional, por ser provida da condição de liberdade. Assim, é notório perceber que, no tocante ao objetivo da formação educacional integral, tal objetivo tem como uma das prioridades a agregação de valores a todos os estudantes, para que evoluam em sua humanidade.

Nessa mesma direção, Saviani (2007), ao se empreender reflexões sobre os problemas adjacentes à educação, independente da sua precedência, explica que todos convergem para à questão dos valores, com vistas a analisar o que é válido e o que não é válido para o êxito da formação educacional. O pesquisador destaca ainda que, em função da prioridade do referido objetivo está relacionado a agregar valores, a educação visa a uma formação integral do homem, nesse sentido, em suas análises, considera que

Uma visão histórica da educação mostra como esta esteve sempre preocupada em formar determinado tipo de homem. Os tipos variam de acordo com as diferentes exigências e diferentes épocas. Mas a preocupação como o homem, esta é uma constante (Saviani, 2007, p. 43).

Essa consideração argumentada a partir da visão histórica da educação, demonstra que independentemente de etnia, de crenças, de tabus e de outros elementos que formam a matriz cultural de um povo, a educação sempre será o fundamento de formação do homem, cujo objetivo comum é torná-lo um homem aprimorado, instruído e evoluído pela abstração e agregação de valores.

Com efeito, observa-se que para o estudante alcançar uma educação integral que contemple uma formação cidadã, a ética torna-se imprescindível, não porque ela é uma norma sagrada, cuja violação tem como consequência a condenação, mas por ela expressar a voz da consciência racional que discerne, que elucida e que fundamenta a integridade humana.

De toda maneira, a ética não pode ser imposta; como uma aliada incondicional da liberdade, ela precisa ser convidada, aceita de forma espontânea, autônoma e livre. Seu valor é inestimável, logo não pode ser reconhecido de forma conveniente, mas isento de influências. Tal como os ideais humanos, a ética não é algo pronto ou uma roupa que veste o corpo, assim como a educação, o conhecimento, a sabedoria, ela é uma construção, um processo evolutivo, como uma árvore que desde o início precisa ser regada para que, no tempo certo, dê seus frutos.

Desse modo, fazendo uma analogia, a ética “é uma planta frágil que temos de regar diariamente, para não deixá-la perder vitalidade, perder a capacidade de ir adiante, perder fertilidade” (Cortella, 2015, p. 15). Destarte, concebemos que a ética é condição *sine qua non* para se efetivar uma educação que proporcione a edificação da integridade, tanto individual quanto coletiva como também a formação cidadã do estudante.

A Vocação docente na formação ética-cidadã do estudante

Na realização do processo ensino-aprendizagem, há basicamente dois protagonistas que são: o aluno e o professor que interagem compartilhando saberes e experiências vivenciadas por ambos de forma singular e coletiva, proporcionando assim a construção de conhecimentos. Todavia, é relevante considerarmos que a escola não possui a exclusividade como detentora dos direitos sobre a educação.

A educação está presente em casa, na rua, na igreja, nas mídias em geral e todos nos envolvemos com ela, seja para aprender, para ensinar, para aprender-e-ensinar. Para saber, para fazer, para ser ou para conviver todos os dias misturamos a vida com a educação. [...] Não há uma forma única ou um único modelo de educação; a escola não é o único lugar que ela acontece; o ensino escolar não é a única prática, e o professor profissional não é seu único praticante (Brandão, 1985, p. 8).

De acordo com esse pensamento, a educação possui uma característica democrática e, por isso, ela não é propriedade exclusiva de um estado, de um governo, de uma instituição religiosa, de uma determinada classe social, de uma ideologia, de um sistema de ensino e, portanto, de nenhuma escola; ela é um bem humano e que, por isso, ela tem como uma das finalidades proporcionar a todas as pessoas a conscientização de que sem ela, não tem como haver progresso científico, tecnológico, social, ético e humano.

O ofício de ensinar e, por conseguinte educar, no espaço escolar ficou sob a responsabilidade do professor, onde tradicionalmente este ofício é denominado de magistério. A palavra magistério remonta a magistral, magno ou magnífico, que é interpretada como aquele que possui um saber mais elevado ou magnífico e por isso é capacitado para ensinar magnificamente. É dessa qualidade de ensinar magnificamente que procede o termo docência, que corresponde na capacidade de aprender e cuidar, assim, o docente é aquele que é capacitado para o ensino, para o aprendizado e para o cuidado.

Com efeito, o processo ensino-aprendizagem não corresponde apenas a um sistema aprimorado de empreender conhecimento de quem possui para quem não possui, mas corresponde na aplicação de um método dialético em que os protagonistas vivenciam juntos a experiência da aprendizagem de novos saberes e da construção do conhecimento, portanto, entendemos que um professor-docente é aquele que ensina e aprende com os alunos.

Dessa maneira, um professor, além de ser competente em sua licenciatura, precisa também ter a qualidade de um educador, para não somente ensinar com competência o componente curricular para o qual está licenciado, mas para educar o aluno a partir dos objetos de conhecimento com os quais trabalha em sala de aula (Cortella, 2015).

Para esse autor, o professor não pode apenas se preocupar em ensinar de forma eficiente seu componente, visto que, a prioridade da escola, da docência é educar o aluno e educar não se restringe a cumprir o programa do currículo. Por mais competente que o professor seja, tanto no seu componente, quanto mediar a aprendizagem isso não será suficiente para abranger o aspecto educativo do processo educacional, uma vez que, conforme foi dito, educar é um ato dialético que exige do docente ensinar, educar e cuidar.

Considerando, portanto, os objetivos do processo ensino-aprendizagem, da formação cidadã, da educação integral e do ofício docente, é mister que o professor também seja um educador, para que todos esses objetivos sejam contemplados de forma integral, corroborando, assim, com uma das finalidades da educação que corresponde à construção de uma integridade individual e coletiva dos estudantes.

Compartilhando da mesma preocupação acerca do procedimento e dos resultados do processo ensino-aprendizado, estão as reflexões de Sofiste (2007), a partir do trabalho desenvolvido sobre a investigação dialógica, em que, ele a apresenta como um método pedagógico para a docência de Filosofia. Para o estudioso, o professor deve desenvolver sua docência compartilhando saberes e experiências com vistas a auxiliar os alunos na criação do conhecimento e destaca que o professor deve evidenciar a relevância da investigação no processo de construção do conhecimento; desse modo, além de ser um professor investigador, o docente deve instigar seus alunos à investigação.

Sofiste (2007), ressalta também que, ao aplicar o método da investigação dialógica nas aulas, o professor se torna um companheiro do aluno em sua jornada de conhecer e de aprender sobre o desconhecido e não um intermediário de saberes construídos e sedimentados. O autor concebe que o método da investigação dialógica objetiva acrescentar ao processo ensino-aprendizagem a capacidade de proporcionar uma compreensão de colaboração mútua na honrosa missão de construção do conhecimento e de aprendizado dos saberes. Isso posto, é evidente o desafio que está diante do trabalho docente da Educação Básica, visto que o professor precisa ter muita habilidade para ensinar e educar um aluno que tem muita informação, mas pouco conhecimento.

Diante dessa realidade, Cortella (2015), observa que o professor precisa ser mais habilidoso pedagogicamente para interagir seu cabedal de conhecimento com as informações que os alunos possuem e, por conseguinte, fazer com que essa interação faça parte do convívio do aluno. Daí conceber que educação é desenvolvimento, é construção, é formação, é aprimoramento, é interação, é ensino-aprendizagem, mas é também convivência.

Assim como o homem está em contínuo processo de construção, de evolução, de aprimoramento, de autoconhecimento, com o professor não é diferente, portanto, ser professor não significa está pronto, pelo contrário, é estar em contínuo processo de formação, se especializando. Dessa forma, enquanto o aluno vivencia o ciclo ensino-aprendizado, o professor vivencia um contínuo ciclo de aprendizado-ensino. Este ciclo aperfeiçoa o professor tornando-o um educador (Cortella, 2015).

Destarte, ninguém se torna professor por formação ou por profissão, esses dois aspectos são muito importantes, mas para alguém exercer o ofício de professor com a excelência requerida é imprescindível ser vocacionado. A vocação proporcionará a quem almeja o magistério superar seus limites, enfrentar com prudência todas as dificuldades e desafios que se apresentarem no decorrer de sua jornada, suplantar frustrações e injustiças, a desistir de desistir.

Outro ponto relevante, é que a vocação corrobora para vir à tona a consciência sobre o ofício e o senso de dever pessoal. Nessa perspectiva, concebe-se que o compromisso que a vocação tem com o senso de dever, irá requerer que o professor tenha pré-disposição à consciência ética e a integridade de caráter. Com efeito, uma formação acadêmica eficiente não é garantia que o professor será capaz de realizar seu ofício docente com profissionalismo, habilidade pedagógica e integridade diante das adversidades comum ao magistério, daí a vocação ser imprescindível para o ofício docente, visto que, suas ações requerem uma decisão de natureza ética.

Portanto, concebemos que, sem ser vocacionado é muito difícil um professor se tornar um educador e, por conseguinte, contribuir para a construção de uma formação integral dos estudantes. Consideramos que a vocação docente é condição pedagógica para a formação ética-cidadã do estudante da Educação Básica.

Educação, Ética e Cidadania

A educação, enquanto processo ensino-aprendizagem, objetiva civilizar e humanizar os estudantes. Considerando que esse civilizar e esse humanizar não se constrói de forma individual, mas coletiva, então, a culminância desse processo civilizatório e humanizador do estudante se evidencia na coletividade, via relações sociais. Com efeito, concebe-se que uma das condições para esse projeto obtenha êxito, está no desenvolvimento e no aprimoramento da formação íntegra do estudante, haja, vista, não poder existir em um indivíduo civilidade e humanidade sem integridade.

Jaeger (2003), observa que qualquer comunidade que alcança um certo grau de desenvolvimento, sente-se naturalmente impelida à educação. Ele destaca que a educação não é uma propriedade individual, porquanto ela concerne ao fundamento de uma dada comunidade cuja estrutura se assenta em leis e normas tanto escritas quanto não escritas que unem seus membros entre si e com ela. Nesse sentido,

Toda educação é assim o resultado da consciência viva de uma norma que rege uma comunidade humana, quer se trate da família, de uma classe ou de uma profissão, quer se trate de um agregado mais vasto, como um grupo étnico ou um Estado (Jaeger, 2003, p. 4).

O pesquisador destaca ainda que não há como a educação não participar da vida e do crescimento da sociedade, tanto no seu destino exterior, quanto na sua estruturação interna e desenvolvimento espiritual, visto que o desenvolvimento social depende da consciência dos valores que regem a vida humana e que por isso, a história da educação está intrinsecamente relacionada à construção e à transformação dos valores válidos para cada sociedade.

Outrossim, as análises discorridas por esse estudioso sobre a relevância da educação na estruturação de uma sociedade desde a antiguidade, demonstram que sempre houve uma pré-disposição instintiva do homem na busca de algo que lhe proporcione ordem e que lhe agregue valor.

Nessa busca, identifica-se o valor da integridade esse valor só pode ser ensinado mediante a educação, seja a proporcionada pelas instituições oficiais do Estado, seja pelas instituições sociais; outra questão a se considerar nas análises de Jaeger (2003), é que, historicamente, a educação sempre contribuiu para a construção de uma integridade coletiva.

Já segundo Aranha e Martins (2016), no período arcaico, correspondente aos séculos VIII ao VI a.C., a Grécia experimentou transformações bem singulares nas relações sociais e políticas, proporcionando a lenta passagem do mito para a reflexão filosófica. A nova forma de se interpretar o mundo o indivíduo e as relações entre as pessoas, famílias e o governo, provocou o nascimento da pólis (a cidade-Estado grega).

Junto com o nascimento da pólis, nascia também um novo ideal de justiça, além dos princípios de *isonomia*, a igualdade perante a lei, e de *isegoria*, a igualdade do direito à palavra na *eklésia*, assembleia popular. É na assembleia popular que surge a figura mais importante dela, da sociedade da pólis, que é a do cidadão. O cidadão grego era uma pessoa detentora de um conhecimento epistêmico, ou seja, conhecimento verdadeiro sobre todas as questões problemas que norteavam à pólis e que eram tratados na assembleia popular.

Para expressar seus conhecimentos e pensamentos o cidadão teria que fazer uso de uma palavra, que não correspondia mais a palavra mítica, mas uma palavra fundamentada no logos,

isto é, na razão; desse modo, o cidadão grego correspondia em uma pessoa que necessariamente deveria ser provido de conhecimento epistêmico, de uma palavra racional e de uma consciência política. Em síntese, o cidadão grego era uma pessoa politizada e em fina sintonia com a sociedade da pólis, mas, infelizmente, o conceito e a figura do cidadão se perderam ao longo de vinte séculos.

Para Buffa, Arroyo e Nosella (2000), as palavras cidadão e cidadania foram resgatadas nas declarações dos Direitos do Homem e do Cidadão, durante o processo da revolução Francesa do século XVII. Eles destacam que em função da burguesia ter conseguido destituir a aristocracia monárquica europeia do poder, ela foi a grande mentora da nova concepção de cidadão e de cidadania, ressignificando os valores de justiça de igualdade e de liberdade, mas a partir de um novo paradigma que norteou toda sociedade europeia até o presente tempo que é o do “direito a propriedade privada”, onde todos os cidadãos são iguais e livres diante da lei e por isso todos tem o direito à propriedade privada.

Esses estudiosos ressaltam, ainda, que para esses direitos se concretizem a burguesia propôs um projeto educacional, onde todos tivessem acesso à educação, com base no princípio na igualdade natural entre todas as pessoas. Porém o referido projeto não contemplou seu objetivo, por sugerir uma educação classista, isto é, uma para a classe trabalhadora e outra para a classe patronal.

Dessa forma, apesar das declarações dos Direitos do Homem e do Cidadão de 1789 e que serviu de base para a Constituição de 1791, elaborada pela Assembleia Constituinte, onde a maioria era predominantemente burguesa, cuja inspiração foram as doutrinas dos filósofos iluministas, ter se configurado um significativo resgate e avanço para o estabelecimento dos valores de cidadania, tais declarações sucumbiram a ideologias dissonantes a esses valores.

Para Silva *et al.* (2016), no Brasil o valor de cidadania levou séculos para começar a fazer parte da vida dos brasileiros, isso porque o Estado português nos legou sérios problemas de ordem social como: analfabetismo, condições precárias de ambientes de trabalho, subempregos, uma economia limitada, e um modelo político arbitrário. O Brasil, além de ter sido o último país de tradição cristã ocidental a conceder a libertação de escravos, não conseguiu empreender um iluminismo libertário, isto é, os ideais que dariam ênfase aos direitos naturais.

Historicamente, em termos práticos, só a partir de 1988 que o Brasil começou, de fato, a dá validade ao direito de cidadania com a promulgação da Constituição Federal que, como já fora evidenciado, recebeu a alcunha de Constituição Cidadã. Passado mais de três décadas, o direito à cidadania ainda é uma construção que enfrenta muitas adversidades no Brasil e tal enfrentamento ainda está longe de terminar por inúmeros motivos. Cabe, pois, a cada brasileiro

buscar conhecer seus direitos garantidos pela constituição, fazer valer esses direitos, garantindo assim, o valor de cidadania e, por conseguinte, de cidadão.

Analisando os postulados teóricos elencados, consideramos que não há como se tornar um cidadão, uma cidadã de bem, que contribua de forma profícua para a sociedade que faz parte, sem receber educação que seja ética, dialógica e que pense o aluno de forma integral.

CONCLUSÃO

Este artigo empreendeu uma criteriosa perquirição epistêmica sobre a questão da relevância da filosofia na formação ética-cidadã do estudante da Educação Básica, objetivando elucidar as características e o nível dessa relevância quanto à formação especificada a partir das análises inferidas sobre temas relacionados à educação, conhecimento, ética, cidadania, valores humanos e formação pedagógica.

Isto posto, para que a ética ultrapasse os limites do conceito, do tema transversal e da interdisciplinaridade para se tornar uma virtude de caráter dos alunos, é preciso torná-la uma prática pedagógica, propiciando aos alunos aprenderem a cultivar uma consciência ética, mediante o desenvolvimento de um pensamento racional, crítico e reflexivo, sobre a realidade da qual fazem parte, sobre as pessoas e sobre si mesmo.

Sobre à formação cidadã, entendemos que não há como trabalhar cidadania com o aluno em sala de aula, sem antes levá-lo compreender racionalmente a relevância da ética para o ser humano, para a família, para a sociedade e para a Nação, e de sensibilizá-lo de que é necessário cultivar uma consciência ética. Nesse sentido, não é possível praticar cidadania sem, contudo, aprender o que é ética; e a escola, como lócus pedagógico desse aprendizado e exercício, precisa se apropriar disso e exercer sua função como tal.

Em relação à vocação docente na formação ética do estudante, compreendemos que, mais do que ter o conhecimento de causa e dos teóricos que discorrem sobre o tema, mais do que a capacidade intelectual e a didática usada para desenvolver o tema, mais do que a formação acadêmica, o professor precisa ser provido da consciência ética e da capacidade de vivenciar os valores éticos, considerando que a ética corresponde em um princípio que rege o comportamento das pessoas em todos os ambientes e que fundamenta a consciência cidadã delas.

No que tange a ética em si, é indiscutível sua relevância tanto para a formação cidadã quanto para à formação plena do estudante da Educação Básica, porquanto ela propicia a

apreçoção do respeito mútuo, da justiça, da solidariedade, da empatia, da dignidade humana e do diálogo racional e sapiencial, indistintamente, para com todas as pessoas.

Ademais, o desenvolvimento pedagógico da dimensão ética dos estudantes corrobora para a construção do sujeito cidadão e para a formação plena desses estudantes. Portanto, diante de tudo que foi discorrido, consideramos que a ética é condição *sine qua non* para que a Educação efetive com êxito a formação cidadã, em função dela dispor dos quesitos necessários para propiciar tal formação, porquanto não é possível formar um estudante cidadão, dotado de um senso racional, reflexivo e humano, sem o aprendizado de uma educação ética.

REFERÊNCIAS

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda; MARTINS, Maria Helena Pires. *Filosofando: introdução à filosofia*. São Paulo: Editora Moderna Ltda, 2016.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *O que é Educação*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1985.

BUFFA, Ester; ARROYO, Miguel; NOSELLA, Paolo. *Educação e Cidadania: quem educa o cidadão?* São Paulo: Editora Cortez, 2000.

CORTELLA, Mario Sérgio. *Educação, Convivência e Ética: audácia e esperança*. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2015.

DESCARTES, René. *Discurso do Método, As Paixões da Alma e Meditações. Os Pensadores*. Rio de Janeiro: Editora Nova Cultural Ltda, 2000 (Série Os Pensadores).

GALLO, Silvio. *Ética e cidadania: Caminhos da filosofia: Elementos para o ensino de filosofia*. São Paulo: Editora Papirus, 2003.

JAEGER, Werner. *Paidéia, a Formação do Homem Grego*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

SAVIANI, Dermeval. *Educação: do senso comum a consciência filosófica*. São Paulo: Autores Associados, 2007.

SOFISTE, Juarez Gomes. *Sócrates e o ensino da filosofia: Investigação dialógica: uma pedagogia para a docência de filosofia*. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2007.

SILVA, Afrânio *et al.* *Sociologia em movimento*. São Paulo: Editora Moderna, 2016.

VERGNIÈRES, Solange. *Ética e Política em Aristóteles: physis, ethos, nomos*. Tradução: Constança Marcondes Cesar. São Paulo: Editora Paulus, 2008.

**PRÁTICAS E POLÍTICAS DE
SEGURANÇA ESCOLAR: ESTUDOS
DE CASO E RECOMENDAÇÕES**

DOI: 10.29327/5566416.1-2

Armando Alves Júnior

Ricardo Figueiredo Pinto

PRÁTICAS E POLÍTICAS DE SEGURANÇA ESCOLAR: ESTUDOS DE CASO E RECOMENDAÇÕES

DOI: [10.29327/5566416.1-2](https://doi.org/10.29327/5566416.1-2)

Armando Alves Júnior

Ricardo Figueiredo Pinto

RESUMO

O presente documento tem como tema central a segurança escolar e objetiva analisar políticas públicas, práticas institucionais e recomendações voltadas à construção de ambientes educacionais seguros, inclusivos e resilientes. A metodologia adotada baseou-se em pesquisa bibliográfica e documental, utilizando diretrizes e marcos normativos como o Manual de Segurança do Paraná, a Cartilha do MEC, o Protocolo de Segurança de Goiás e a Estrutura de Segurança Escolar Abrangente (CSSF 2022–2030). Os principais resultados apontam para a importância de uma abordagem integrada, intersetorial e participativa, envolvendo escola, famílias, órgãos públicos e sociedade civil. A conclusão destaca que a consolidação da cultura de paz nas escolas depende de estratégias educativas, preventivas e restaurativas, sustentadas em políticas comprometidas com os direitos humanos e o bem-estar da comunidade escolar.

Palavras-chave: Segurança Escolar; Cultura de Paz; Inclusão; Resiliência Educacional.

ABSTRACT

The present document focuses on school safety and aims to analyze public policies, institutional practices, and recommendations for building safe, inclusive, and resilient educational environments. The methodology adopted was based on bibliographic and documentary research, using guidelines and regulatory frameworks such as the Paraná School Safety Manual, the Ministry of Education's Recommendations Guide, the Goiás School Safety Protocol, and the Comprehensive School Safety Framework (CSSF 2022–2030). The main findings highlight the importance of an integrated, cross-sectoral, and participatory approach involving schools, families, public agencies, and civil society. The conclusion emphasizes that the consolidation of a culture of peace in schools depends on educational, preventive, and restorative strategies, supported by policies committed to human rights and the well-being of the school community.

Keywords: School Safety; Culture of Peace; Inclusion; Educational Resilience

RESUMEN

El presente documento tiene como tema central la seguridad escolar y tiene como objetivo analizar políticas públicas, prácticas institucionales y recomendaciones orientadas a la construcción de entornos educativos seguros, inclusivos y resilientes. La metodología adoptada se basó en una investigación bibliográfica y documental, utilizando directrices y marcos normativos como el Manual de Seguridad Escolar de Paraná, la Guía de Recomendaciones del Ministerio de Educación, el Protocolo de Seguridad Escolar de Goiás y la Estructura de Seguridad Escolar Integral (CSSF 2022–2030). Los principales resultados destacan la importancia de un enfoque integrado, intersectorial y participativo, que involucre a las escuelas, familias, organismos públicos y sociedad civil. Se concluye que la consolidación de una cultura de paz en las escuelas depende de estrategias educativas, preventivas y restauradoras, sustentadas en políticas comprometidas con los derechos humanos y el bienestar de la comunidad escolar.

Palabras clave: Seguridad Escolar; Cultura de Paz; Inclusión; Resiliencia Educativa

INTRODUÇÃO

A segurança escolar é um tema de extrema relevância, pois garante um ambiente propício ao aprendizado e ao desenvolvimento saudável dos estudantes. Implementar práticas eficazes, desenvolver políticas públicas adequadas e analisar estudos de caso são passos fundamentais para promover a proteção nas instituições de ensino. Nesta seção, serão elucidadas as práticas e políticas de segurança escolar existentes no Brasil, estudos de caso e recomendações.

Para Tibério (2013), as práticas e políticas existentes sobre segurança escolar envolvem tanto diretrizes governamentais quanto iniciativas privadas e comunitárias. O autor destaca que a segurança nas escolas é um tema complexo, que envolve não apenas a prevenção da violência, mas também a construção de um ambiente saudável para o aprendizado. Segundo Tibério (2013), a implementação de medidas eficazes requer a cooperação entre diferentes setores da sociedade, incluindo educadores, famílias e órgãos de segurança.

Entre suas recomendações, destaca-se a presença de profissionais treinados para lidar com situações de risco dentro das escolas; infraestrutura adequada; e capacitação para lidar com ameaças reais. Além disso, o autor destaca a necessidade de uma formação continuada para professores e funcionários sobre identificação de comportamentos de risco, além de sugerir um fortalecimento da relação entre escola e comunidade (Tibério, 2013).

Por fim, o autor reforça a importância de uma abordagem integrada, que combine segurança física, suporte psicológico e medidas pedagógicas para criar um ambiente escolar verdadeiramente seguro. Ele conclui que políticas isoladas são insuficientes e que é necessária uma visão sistêmica para enfrentar os desafios da segurança nas escolas.

Libâneo (2016), discute a repercussão das políticas educacionais em vigência no Brasil, nas concepções de escola e de conhecimento escolar e sua incidência na constituição de desigualdades educativas na sociedade. A metodologia utilizada no estudo foram análises documentais. Assim, o objetivo principal deste estudo é apresentar, analisar e recomendar práticas e políticas públicas de segurança escolar, com base em estudos de caso e documentos normativos nacionais e internacionais. Busca-se compreender como garantir ambientes educacionais seguros, inclusivos e resilientes, por meio da atuação conjunta de diferentes setores sociais, do fortalecimento da cultura de paz e da implementação de protocolos e estruturas como a CSSF (Comprehensive School Safety Framework) 2022–2030.

DESENVOLVIMENTO

Manuais, guias e orientações

O "Manual de Segurança Escolar" da Secretaria da Educação do Paraná, publicado em 2017, oferece diretrizes práticas para aprimorar a segurança nas instituições de ensino. Elaborado por profissionais do Departamento de Gestão Educacional e Ouvidoria da Secretaria, o documento visa orientar gestores, educadores e a comunidade escolar na implementação de medidas preventivas e na resposta a situações de risco no ambiente escolar. As situações frequentes no ambiente escolar são questões complexas que impõem a necessidade de embasamentos legais, teóricos e de formação para a reflexão (Secretaria de Estado da Educação do Paraná, 2017).

O manual enfatiza a importância de um ambiente escolar seguro como fundamental para o processo educativo. Destaca-se a necessidade de colaboração entre escola, famílias e órgãos de segurança pública para desenvolver estratégias eficazes de prevenção e enfrentamento da violência. Essa abordagem integrada busca promover uma cultura de paz e respeito mútuo dentro das escolas.

Entre as orientações práticas, o documento aborda o controle de acesso às dependências escolares, recomendando a identificação e registro de visitantes, além da manutenção de equipes treinadas para lidar com emergências. Também são sugeridas ações como a criação de comitês de segurança escolar e a realização de simulados periódicos para preparar a comunidade escolar para possíveis situações de risco.

Deve-se considerar o desenvolvimento cognitivo dos alunos, como forma de garantir, não só o cumprimento de normas e regras, mas também, dar ao estudante condições de acompanhamento ao processo de ensino e aprendizagem. O documento aborda que se faz então, necessária a intervenção pedagógica que possibilite não só o conhecimento do Regimento Escolar, como também a conscientização da importância do seu cumprimento para o próprio desenvolvimento da maturidade do aluno (Secretaria de Estado da Educação do Paraná, 2017).

Conforme argumenta Garcia (2001, p. 376), “devemos conceber a indisciplina como fenômeno de aprendizagem, superando sua conotação de anomalia, ou de problema comportamental a ser neutralizado através de mecanismos de controle”, transcendendo a visão de que a indisciplina se restringe unicamente ao comportamento. Dessa forma, o estudante indisciplinado não seria apenas aquele cujas atitudes infringem as normas da instituição, mas também aquele que compromete seu próprio crescimento intelectual, ético e comportamental.

O documento de orientação da Secretaria da Educação do Paraná menciona alguns desafios do cotidiano escolar, e desenvolve algumas exemplificações:

- a) Procedimentos recomendáveis diante de casos em que o aluno estiver em situação de risco de ingestão de bebida alcóolica: A equipe gestora deverá entrar em contato com a família; na ausência dos pais ou responsáveis deverá contatar o Conselho Tutelar; em caso de necessidade de encaminhamento a unidade de saúde o SAMU deverá ser acionado; registrar ATA da ocorrência.
- b) Procedimentos recomendáveis diante de casos em que o aluno estiver portando drogas lícitas: A equipe gestora deverá entrar em contato com a família; registrar ATA da ocorrência; ou contatar serviços de saúde se for o caso.

Procedimentos recomendáveis diante de casos em que o aluno estiver portando drogas ilícitas: A equipe gestora deverá acionar a Patrulha Escolar Comunitária/PEC que atua na região, tomando providências para que o estudante seja mantido seguro, em um local reservado, evitando alarde na comunidade escolar, preservando a sua integridade física e moral, conforme previsto no ECA, Lei 8.069/90. Quanto a substância psicoativa ilícita, deverá permanecer com o estudante até a chegada da equipe policial; acionar a Polícia Militar (Batalhão da Área) no 190, as escolas não atendidas pela PEC ou em caso de emergência; na sequência, a Equipe Gestora deverá informar os fatos da ocorrência aos pais e/ou responsáveis legais e solicitar a sua presença imediata à escola; o estudante será apresentado à equipe policial para que esta dê o encaminhamento legal da ocorrência; registrar ATA da ocorrência.

A Equipe Gestora deverá reter a droga e acionar a autoridade policial para fazer o devido encaminhamento da droga. Destaca-se que, em nenhum momento a Equipe Gestora poderá reter a droga e liberar o aluno envolvido, sob pena de incorrer nas penalidades previstas na Lei nº 11.343/2006 (Secretaria de Estado da Educação do Paraná, 2017).

- c) Procedimentos recomendáveis diante de casos em que o aluno estiver portando objeto (faca, canivete, estilete, soco inglês, chaco, punhal, espada) ou qualquer objeto que represente risco potencial a sua integridade física ou de outrem: a Equipe Gestora deverá imediatamente entrar em contato com autoridade policial do BPEC ou da região, por meio do número 190, para que seja feito o atendimento da ocorrência, cuidando para que não haja alarde na Comunidade Escolar e preservando a integridade física e moral do (a) estudante, conforme previsto no ECA, Lei nº 8.069/90 (BRASIL, 1990); registrar ATA de ocorrência.
- d) Procedimentos recomendáveis diante de casos em que o aluno estiver portando arma de fogo: O porte de arma de fogo configura-se como ameaça eminente à própria vida e de

terceiros. Portanto, cabe o acionamento imediato pela Equipe Gestora à autoridade policial do BPEC ou da região, pelo número 190, para que seja feita a apreensão da arma de fogo, cuidando para que não haja alarde na Comunidade Escolar e preservando a integridade física e moral do estudante, conforme previsto no ECA, Lei nº 8.069/90 (BRASIL, 1990); a Equipe Gestora deverá informar os responsáveis legais; registrar Ata da ocorrência.

Essas são as principais recomendações em casos graves do documento de orientação da Secretaria do Estado do Paraná, as recomendações quanto a casos de ameaças constantes que representem risco à integridade física e moral de estudantes, professores, equipe gestora e funcionários, a equipe gestora deverá orientar a vítima para que faça o registro de boletim de ocorrência na Delegacia de Polícia Civil mais próxima, além das orientações padrões como informar os responsáveis legais e registro em ATA.

Em casos de brigas entre estudantes com resultado de lesão corporal, além das orientações padrões, a recomendação é que inicialmente o SAMU seja acionado e encaminhado à unidade de saúde pelos responsáveis, e posteriormente seja contactada a polícia através do 190, para que seja feito o atendimento da ocorrência, cuidando para que não haja alarde na Comunidade Escolar e preservando a integridade física e moral do estudante, conforme previsto no ECA, Lei nº 8.069/90 (BRASIL, 1990).

Por fim, o documento ressalta a importância da participação ativa dos estudantes na construção de um ambiente seguro. Incentiva-se a criação de espaços de diálogo onde os alunos possam expressar suas preocupações e contribuir com soluções, fortalecendo o senso de pertencimento e responsabilidade coletiva pela segurança na escola.

O "Guia de Proteção e Segurança no Ambiente Escolar da Cidade de Juiz de Fora/MG" é um documento elaborado pela Secretaria de Educação de Juiz de Fora, com o objetivo de fornecer diretrizes para aprimorar a segurança nas escolas municipais. Reconhecendo a constante evolução dos desafios relacionados à segurança escolar, o guia é apresentado como um instrumento em permanente construção, buscando adaptar-se às novas realidades e necessidades das instituições de ensino.

O documento enfatiza a importância de um ambiente escolar seguro como fundamental para o desenvolvimento acadêmico e social dos estudantes. Para isso, propõe a implementação de estratégias preventivas que envolvam a participação ativa de toda a comunidade escolar, incluindo gestores, professores, alunos, famílias e órgãos de segurança pública. Essa abordagem colaborativa visa promover uma cultura de paz e respeito mútuo dentro das escolas.

Entre as orientações práticas apresentadas no guia, destacam-se medidas como o controle de acesso às dependências escolares, a identificação e registro de visitantes e a realização de treinamentos periódicos para a equipe escolar sobre procedimentos de segurança. Além disso, recomenda-se a criação de comitês internos de segurança, responsáveis por avaliar riscos e desenvolver planos de ação específicos para cada unidade escolar.

O guia também aborda a necessidade de capacitação contínua dos profissionais da educação em temas relacionados à segurança, como a identificação de comportamentos de risco e a mediação de conflitos. A formação continuada é considerada essencial para que os educadores possam atuar proativamente na prevenção de incidentes e na promoção de um ambiente escolar saudável e acolhedor.

A "Cartilha de Segurança e Saúde nas Escolas", edição de 2023, elaborada pelo Ministério do Trabalho e Emprego, oferece orientações para prevenir acidentes e doenças no ambiente escolar, visando à proteção de educadores e estudantes. O documento destaca a importância de um ambiente seguro e saudável como fundamental para o processo educacional, ressaltando que a qualidade do ensino está diretamente ligada às condições de segurança e saúde oferecidas pela instituição (Brasil, 2023).

A cartilha apresenta as Normas Regulamentadoras (NRs) aplicáveis às escolas, enfatizando a necessidade de conformidade com legislações vigentes para garantir a integridade física e mental dos envolvidos. Entre as NRs destacadas, incluem-se aquelas relacionadas à ergonomia, segurança no trabalho em máquinas e equipamentos, e prevenção de incêndios, todas adaptadas ao contexto escolar.

O documento identifica os principais riscos que afetam diferentes grupos dentro da comunidade escolar. Para os professores, são abordados problemas como distúrbios vocais e estresse ocupacional; para os profissionais de limpeza e preparação de alimentos, destacam-se riscos químicos e biológicos; e para os estudantes, enfatiza-se a prevenção de acidentes comuns, como quedas e lesões durante atividades físicas (Brasil, 2023).

Além disso, a cartilha aborda outras situações de risco presentes no ambiente escolar, incluindo violência, bullying e emergências médicas. São fornecidas orientações sobre como identificar, prevenir e agir diante dessas situações, promovendo um ambiente mais seguro e acolhedor para todos.

A "Cartilha de Recomendações para Proteção e Segurança no Ambiente Escolar", publicada pelo Ministério da Educação (MEC) em 2023, surge como um importante instrumento para orientar ações de enfrentamento e prevenção das diversas formas de violência que afetam o cotidiano das instituições educacionais brasileiras. O documento foi elaborado

com foco em toda a comunidade escolar — estudantes, familiares, educadores, gestores e conselheiros — e parte do princípio de que um ambiente educacional saudável, acolhedor e pautado no respeito é essencial para o desenvolvimento integral dos indivíduos. A cartilha reforça que a promoção da criatividade, do pensamento crítico e da convivência pacífica são pilares fundamentais para a construção de uma cultura de paz nas escolas (BRASIL, 2023).

Um dos principais pontos abordados no material é a necessidade de uma atuação articulada entre diferentes setores da sociedade, com destaque para a colaboração entre profissionais da educação, da saúde mental, da assistência social, da segurança pública (como os policiais da ronda escolar) e equipes de resposta a emergências. Essa abordagem intersetorial busca ampliar a eficácia das ações de proteção ao integrar diferentes competências e saberes, adaptando estratégias de acordo com os contextos e vulnerabilidades locais. Tal proposta se alinha às diretrizes de políticas públicas que consideram a escola como espaço privilegiado de cuidado e promoção de direitos (BRASIL, 2023).

A cartilha também oferece orientações específicas para os entes federados e redes de ensino, recomendando a criação de planos e diretrizes que estejam em consonância com as orientações nacionais. Entre as ações sugeridas, destacam-se a definição de responsáveis pela execução das medidas de segurança, o fortalecimento da formação continuada de profissionais da educação e o estabelecimento de canais permanentes de diálogo com os serviços públicos de saúde e assistência social. O objetivo é garantir que todos os agentes envolvidos no ambiente escolar estejam preparados para identificar sinais de risco, atuar preventivamente e responder de forma eficaz a situações de violência.

No que se refere às instituições de ensino propriamente ditas, o documento recomenda o mapeamento dos serviços de segurança pública da região, o que permite respostas mais rápidas em situações de crise. Além disso, orienta a criação de espaços de escuta e acolhimento, com foco na inclusão e na valorização da diversidade, e destaca a importância da zeladoria e infraestrutura escolar como fatores que contribuem para o sentimento de segurança e pertencimento dos estudantes. Também é incentivada a participação ativa da comunidade escolar por meio do fortalecimento de mecanismos de gestão democrática, como grêmios estudantis e conselhos escolares.

Outro aspecto relevante destacado na cartilha é a corresponsabilidade das famílias na construção de um ambiente escolar seguro. Recomenda-se que pais e responsáveis estejam atentos ao uso das redes sociais e aos materiais que os alunos levam para a escola, contribuindo assim para a prevenção de situações de risco. A cartilha reconhece que a segurança nas escolas é um desafio coletivo e contínuo, e que a mobilização integrada de todos os envolvidos — poder

público, educadores, estudantes e famílias — é fundamental para a construção de comunidades escolares mais protegidas, acolhedoras e comprometidas com o bem-estar de todos.

A Estrutura de Segurança Escolar Abrangente (CSSF) 2022–2030 foi desenvolvida como uma ferramenta estratégica para apoiar decisores políticos, planejadores educacionais, gestores escolares e seus parceiros na promoção de sistemas educacionais mais seguros, resilientes e sustentáveis. Essa estrutura parte do reconhecimento de que o direito à educação não pode ser plenamente assegurado em contextos marcados por violência, desastres naturais, emergências sanitárias ou outras formas de risco. Com uma abordagem multissetorial e preventiva, a CSSF visa proteger as populações escolares, os programas educacionais e os sistemas de ensino diante de ameaças diversas, contribuindo para a sustentabilidade e a equidade no setor da educação.

A proposta da CSSF é ampla e integrada, oferecendo diretrizes que fortalecem estratégias de acesso, qualidade e gestão educacional em diferentes contextos, inclusive em situações de emergência ou conflito. A segurança escolar é posicionada como um elemento central para a promoção de ambientes de aprendizagem inclusivos e protegidos, capazes de apoiar o desenvolvimento pleno de crianças e adolescentes. Além disso, a estrutura se alinha aos princípios dos direitos humanos, com destaque para a Convenção sobre os Direitos da Criança (1989), enfatizando que a segurança e a proteção dos estudantes são condições imprescindíveis para a garantia do direito à educação.

A CSSF também está alinhada com uma série de marcos internacionais, o que reforça seu caráter transversal e sua relevância global. Entre esses marcos estão os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) 2015–2030, o Quadro de Sendai para a Redução do Risco de Desastres (2015–2030), o Acordo de Paris sobre mudanças climáticas, e o plano Educação para o Desenvolvimento Sustentável 2030. Essa articulação evidencia que a segurança escolar não é uma agenda isolada, mas sim parte de um esforço global por resiliência, justiça climática, equidade social e paz duradoura, que atravessa políticas educacionais, ambientais, sociais e humanitárias.

Adicionalmente, a estrutura incorpora recomendações e instrumentos internacionais específicos voltados à proteção infantil e à atuação em contextos de crise, como os Requisitos Mínimos para a Educação (INEE), as Estratégias INSPIRE para a erradicação da violência contra crianças, os Compromissos Fundamentais para as Crianças na Ação Humanitária, e a Declaração de Escolas Seguras, que trata da proteção da educação em conflitos armados. Tais documentos são fundamentais para orientar ações de preparação, resposta e recuperação diante

de emergências, garantindo que a escola continue sendo um espaço de proteção, mesmo nas situações mais adversas.

Ao integrar essas múltiplas referências normativas e estratégicas, a CSSF reafirma a educação como um direito essencial, especialmente em tempos de crise. Seu foco na gestão de riscos, na proteção de crianças e na construção de ambientes escolares seguros e acolhedores reflete um compromisso com a continuidade do processo educacional, mesmo em cenários de instabilidade. Assim, sua implementação representa um passo decisivo não apenas para a redução de danos e violências nas escolas, mas também para a consolidação de políticas educacionais sustentáveis, centradas na dignidade humana, na justiça social e no bem-estar de todos os envolvidos no ambiente escolar.

A Estrutura de Segurança Escolar Abrangente (CSSF) estabelece objetivos globais que visam garantir ambientes escolares seguros, inclusivos e resilientes frente a múltiplas ameaças e vulnerabilidades. Os princípios da CSSF são fundamentados em uma abordagem participativa, baseada no conhecimento de riscos e focada na proteção de toda a comunidade escolar. Seus objetivos centrais incluem: proteger alunos, educadores e funcionários de mortes, lesões, violência e danos físicos nas escolas; assegurar a continuidade da educação em contextos de crise; e promover o desenvolvimento de competências para a redução de riscos, a resiliência comunitária e o avanço sustentável da educação.

A partir desses objetivos, são definidos resultados esperados que orientam a implementação de ações práticas nos diversos níveis da gestão educacional. Em primeiro lugar, busca-se promover melhorias efetivas na segurança do ambiente escolar e nos trajetos percorridos pelas crianças até as instituições de ensino. Essa ação visa beneficiar diretamente todos os estudantes e profissionais envolvidos no setor educacional, criando um contexto onde o aprendizado ocorra em condições de segurança física, emocional e estrutural.

Outro resultado esperado é o fortalecimento da resiliência do sistema educacional frente a ameaças diversas — sejam naturais, sociais ou tecnológicas. Isso envolve a formulação de políticas e sistemas de apoio que incorporem princípios, responsabilidades e ações integradas, pactuadas entre diferentes setores e níveis de governo. A estrutura propõe ainda a realização de investimentos que garantam instalações escolares mais seguras e sustentáveis do ponto de vista ecológico, bem como a consolidação de planos de gestão de riscos e continuidade da educação, com foco na prevenção, preparação e resposta a emergências.

Além disso, a CSSF propõe ações específicas para a superação das barreiras educacionais enfrentadas por alunos em situação de vulnerabilidade. São considerados fatores como idade, gênero, deficiência, exclusão digital e social, pertencimento étnico e cultural, bem

como as condições vividas por migrantes e refugiados. A estrutura reconhece que a equidade educacional é inseparável da segurança escolar, e que políticas eficazes precisam contemplar os diferentes contextos e desafios enfrentados por populações diversas. Eliminar essas barreiras é condição indispensável para a promoção de ambientes verdadeiramente inclusivos.

Por fim, destaca-se a importância da colaboração intersetorial e do triplonexo — ou seja, a articulação entre ajuda humanitária, desenvolvimento sustentável e consolidação da paz. Essa articulação é refletida na própria estrutura da CSSF, que está organizada em quatro componentes principais: uma base transversal e três pilares que se inter-relacionam. Cada um desses pilares envolve distintos atores, responsabilidades e estratégias, promovendo ações coordenadas que vão desde o planejamento de políticas até a implementação prática nas escolas. Com isso, a CSSF oferece um modelo abrangente, dinâmico e adaptável para garantir que a educação continue sendo um direito assegurado mesmo em contextos de risco ou crise.

Juntamente com seus documentos de apoio, a CSSF tem como objetivo fortalecer a cooperação interinstitucional e ampliar o impacto coletivo de atores governamentais, organizações de desenvolvimento e entidades humanitárias envolvidos no planejamento e na implementação de políticas educacionais seguras. Essa proposta representa um esforço global para alinhar estratégias e coordenar ações que visem não apenas à mitigação de riscos, mas também à promoção de sistemas educacionais resilientes, inclusivos e capazes de funcionar de maneira eficaz mesmo em contextos de crise.

A Aliança Global para a Redução do Risco de Desastres e Resiliência no Setor da Educação (GADRRRES), organização responsável pela elaboração da CSSF, atua em parceria com suas afiliadas regionais para garantir que a estrutura seja sensível às realidades locais. Isso inclui apoiar a contextualização regional e sub-regional da estrutura, reconhecendo as particularidades culturais, socioeconômicas e ambientais de cada território. A flexibilidade da CSSF é uma de suas principais virtudes, pois permite que os países adaptem suas diretrizes de acordo com suas necessidades específicas, mantendo, contudo, a coesão com os princípios internacionais de segurança, proteção e resiliência educacional.

A GADRRRES também coordena consultas globais periódicas, com o intuito de atualizar as metas e os indicadores da estrutura, garantindo sua relevância diante de novos desafios, como emergências sanitárias, mudanças climáticas e conflitos armados. Essas consultas reúnem especialistas, formuladores de políticas e representantes da sociedade civil em fóruns de diálogo intersetorial, promovendo a escuta ativa de múltiplos atores e a construção de consensos orientados por evidências. Esse processo participativo contribui para o aprimoramento contínuo da CSSF, fortalecendo seu caráter dinâmico e responsivo.

Para apoiar a operacionalização da estrutura em nível local, a GADRRRES disponibiliza orientações complementares, incluindo exemplos concretos, estudos de caso e boas práticas extraídas de diferentes contextos internacionais. Entre os recursos fornecidos, destacam-se ferramentas técnicas de qualidade, roteiros para identificação de papéis e responsabilidades institucionais, materiais de formação, e instrumentos de monitoramento e avaliação. Esses conteúdos são fundamentais para que gestores educacionais, formuladores de políticas e profissionais de campo tenham acesso a modelos aplicáveis e replicáveis que contribuam para uma implementação eficaz da segurança escolar.

Além disso, a GADRRRES atua em conjunto com a PreventionWeb, plataforma gerida pelo Escritório das Nações Unidas para Redução do Risco de Desastres (UNDRR), oferecendo suporte à pesquisa, à produção de conhecimento e à gestão da informação. Essa parceria fortalece a disseminação de dados, resultados de estudos e lições aprendidas, promovendo o intercâmbio de saberes e experiências entre países e regiões. Dessa forma, a CSSF se consolida não apenas como um documento técnico, mas como um referencial global de boas práticas para transformar a segurança escolar em um eixo estruturante das políticas educacionais contemporâneas.

Nos últimos anos, a cultura da paz tem se consolidado como um princípio norteador das políticas públicas educacionais no Brasil. Em meio a um cenário de crescentes manifestações de violência — inclusive no interior das instituições escolares —, torna-se cada vez mais necessário construir estratégias que assegurem ambientes de aprendizagem seguros, acolhedores e comprometidos com os valores da convivência democrática. Apesar dos avanços normativos e pedagógicos nessa área, os casos de agressões físicas, bullying, vandalismo, ameaças e até mesmo ataques armados revelam que a violência ainda é uma realidade persistente no cotidiano escolar, gerando sentimentos de medo, insegurança e angústia entre estudantes, professores e demais membros da comunidade.

Ciente dessa realidade e comprometido com a promoção de uma educação humanizadora e segura, o Governo de Goiás, por meio da Secretaria de Estado da Educação, tem adotado medidas significativas no sentido de consolidar a cultura de paz nas escolas da rede estadual. Um dos principais marcos dessa iniciativa é a divulgação e implementação do Protocolo de Segurança Escolar (PSE), um documento estratégico que visa orientar e instrumentalizar a comunidade escolar na adoção de práticas preventivas e reativas frente a possíveis ameaças à segurança. O protocolo parte da premissa de que a educação para a paz deve ser um esforço coletivo, envolvendo gestores, professores, estudantes, famílias e órgãos de proteção.

A proposta do PSE é oferecer ferramentas concretas que contribuam para a criação de um ambiente de paz e segurança nas unidades escolares. Para tanto, o documento contempla diretrizes e procedimentos que auxiliam tanto na prevenção de situações de risco, quanto na atuação adequada diante de ocorrências que possam comprometer a integridade física e emocional da comunidade escolar. Além de apresentar orientações técnicas, o protocolo busca fomentar a reflexão sobre o papel de cada indivíduo na construção de uma escola mais segura e democrática, reforçando a ideia de corresponsabilidade na manutenção do bem-estar coletivo.

Um dos pontos centrais do PSE é a valorização do diálogo como ferramenta pedagógica e preventiva. A resolução de conflitos por meio da escuta ativa, da mediação e da cooperação é estimulada como alternativa às medidas punitivas tradicionais. Além disso, o protocolo ressalta a importância do fortalecimento dos vínculos entre escola, família e comunidade, reconhecendo que a cultura de paz não pode ser construída isoladamente dentro dos muros escolares. A segurança, nesse contexto, não é compreendida apenas como ausência de violência, mas como presença de condições favoráveis ao desenvolvimento humano integral.

Dessa forma, o Protocolo de Segurança Escolar de Goiás configura-se como uma importante política pública voltada à proteção dos direitos fundamentais de crianças, adolescentes e profissionais da educação. Ao propor ações articuladas que envolvem prevenção, acolhimento, formação e gestão democrática, o PSE reafirma a escola como espaço privilegiado de transformação social. A construção da paz no ambiente educacional não é tarefa exclusiva das instituições de ensino, mas um compromisso ético e político de toda a sociedade.

O Protocolo de Segurança Escolar do Estado de Goiás, publicado pela Secretaria de Estado da Educação em 2024, configura-se como uma política pública educacional voltada à promoção da cultura de paz, da cidadania e da segurança nas escolas da rede estadual. A iniciativa foi elaborada com o objetivo de orientar a comunidade escolar — incluindo gestores, professores, estudantes e familiares — sobre medidas práticas de prevenção e enfrentamento da violência no ambiente escolar. A proposta parte do reconhecimento de que a escola é um espaço fundamental para o desenvolvimento humano e social e, portanto, deve ser protegida contra qualquer forma de ameaça que comprometa a integridade física e emocional de seus integrantes (GOIÁS, 2024).

O documento apresenta uma abordagem estruturada, com definições conceituais fundamentais, como cidadania, cultura da paz, bullying, violência, discriminação, indisciplina, abuso e outros fenômenos que comprometem a convivência escolar. Além disso, são descritos os papéis dos alunos, dos adultos, das lideranças escolares e das comissões internas de apoio, reforçando a ideia de corresponsabilidade coletiva na manutenção de ambientes seguros e

inclusivos. Nesse sentido, o protocolo não se limita a indicar sanções, mas propõe caminhos pedagógicos, preventivos e restaurativos para lidar com os conflitos.

Dentre os principais destaques, o documento organiza medidas preventivas em quatro eixos: prevenção, prontidão, resposta e recuperação. No eixo da prevenção, são sugeridas estratégias como formação continuada, rodas de conversa, fortalecimento de vínculos e ações de escuta ativa. Já a prontidão refere-se à capacitação de gestores e equipes para reagirem rapidamente a ameaças. As fases de resposta e recuperação incluem desde o acolhimento às vítimas até o restabelecimento do ambiente escolar, respeitando os direitos dos envolvidos. Essas diretrizes demonstram um compromisso com a construção de um modelo de segurança participativa, educativa e humanizada.

Outro ponto central é a apresentação dos Protocolos PROSEG, que detalham a atuação da escola diante de diferentes tipos de ocorrências, como bullying, porte de armas, uso de entorpecentes, invasões, atos infracionais, agressões, violência de gênero e condutas indevidas por parte de servidores. Cada protocolo descreve o enquadramento legal da ocorrência, os fluxos de encaminhamento, os órgãos de apoio envolvidos e os procedimentos específicos a serem adotados. Essa padronização contribui para que as escolas ajam com segurança jurídica, rapidez e coerência, evitando improvisações e omissões.

Por fim, o documento reafirma que a construção de uma cultura de paz vai além de normas disciplinares, exigindo envolvimento ético, moral, emocional e espiritual por parte de toda a comunidade escolar. Ao reconhecer que a violência nas escolas reflete questões sociais mais amplas, o protocolo propõe uma abordagem sistêmica e intersetorial, com apoio de órgãos de saúde, assistência social, segurança pública e ministério público. Assim, o Protocolo de Segurança Escolar de Goiás representa uma importante referência para outros estados e municípios na formulação de políticas educacionais voltadas à proteção, à dignidade e ao pleno desenvolvimento de crianças e adolescentes.

“The Sendai Framework for Disaster Risk Reduction 2015–2030: Reflections and Insights from the Global Engineering Community”, elaborado pela International Coalition for Sustainable Infrastructure (ICSI) com apoio da Institution of Civil Engineers (ICE), é um relatório e tem como objetivo apresentar a perspectiva da comunidade global da engenharia sobre a implementação do Marco de Sendai para Redução do Risco de Desastres (SFDRR), adotado em 2015. Este documento é resultado de uma ampla consulta internacional conduzida pela ICSI, que envolveu mais de 200 profissionais da engenharia de mais de 50 países. A publicação constitui a única contribuição oficial do setor de engenharia ao processo de revisão de meio termo do Marco de Sendai, solicitado pela Assembleia Geral da ONU, e reflete as

conquistas, lacunas e oportunidades para fortalecer a redução de riscos de desastres até 2030 (INTERNATIONAL COALITION FOR SUSTAINABLE INFRASTRUCTURE, 2023).

O Marco de Sendai é um compromisso internacional voltado à redução significativa de riscos e perdas causadas por desastres, incluindo impactos sobre vidas humanas, meios de subsistência, saúde e infraestruturas críticas. O documento destaca a importância do engajamento multissetorial na implementação do marco, sendo os engenheiros atores fundamentais para o desenvolvimento de infraestruturas resilientes. A publicação enfatiza que a engenharia tem papel essencial na concepção, normatização e execução de projetos que minimizem vulnerabilidades e promovam a sustentabilidade (INTERNATIONAL COALITION FOR SUSTAINABLE INFRASTRUCTURE, 2023).

Outro ponto crítico apontado pela comunidade de engenharia é a fragilidade na governança do risco, especialmente em contextos locais. Embora muitos países tenham avançado na criação de estratégias nacionais de redução de riscos, ainda há grande disparidade na implementação em níveis regionais e municipais, principalmente em países de baixa renda. Fatores como falta de coordenação entre setores, ausência de normas técnicas unificadas e baixa compreensão do conceito de resiliência por parte de gestores públicos dificultam o avanço das ações propostas pelo Marco (INTERNATIONAL COALITION FOR SUSTAINABLE INFRASTRUCTURE, 2023).

Como recomendações, o documento sugere ações como: criação de agências específicas para resiliência, fortalecimento da cooperação internacional, ampliação da educação e capacitação em redução de riscos, além de investimentos em tecnologias para coleta e análise de dados. Ressalta-se a importância de integrar o Marco de Sendai aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), promovendo uma abordagem interconectada e orientada por evidências para construir um futuro mais seguro, justo e sustentável para todos.

CONCLUSÃO

A análise desenvolvida ao longo do estudo, se evidencia que a segurança escolar é um componente indispensável para a garantia do direito à educação e para o desenvolvimento integral dos estudantes. A partir da revisão de diversas políticas, guias e protocolos, observa-se que há um esforço crescente, tanto em âmbito nacional quanto internacional, para enfrentar os múltiplos desafios impostos pela violência, desastres, emergências sanitárias e outras formas de ameaça ao ambiente escolar.

Fica evidente a necessidade de uma abordagem sistêmica, intersetorial e preventiva, que envolva educadores, gestores, famílias, serviços de saúde, segurança pública e assistência social. Documentos como o Manual da Secretaria da Educação do Paraná, a Cartilha do MEC, o Protocolo de Goiás e a CSSF (2022–2030) revelam diretrizes concretas que, além de normatizar condutas e fluxos de ação, buscam fomentar o protagonismo da comunidade escolar na construção de uma cultura de paz e corresponsabilidade.

A estrutura da CSSF, em especial, reforça que a segurança escolar transcende a simples contenção de riscos imediatos, ao propor ações de médio e longo prazo voltadas à equidade, inclusão e resiliência. A articulação com os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), o Marco de Sendai e outros acordos internacionais demonstra que a temática da segurança está diretamente conectada com agendas globais de justiça social e sustentabilidade.

Assim, conclui-se que garantir ambientes educacionais seguros exige planejamento estratégico, investimento contínuo, formação de profissionais, escuta ativa dos estudantes e um compromisso político e ético com a dignidade humana. A educação segura não é apenas possível, mas necessária para a formação de sociedades democráticas, inclusivas e pacíficas, e os documentos analisados oferecem caminhos viáveis e replicáveis para essa construção coletiva.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. *Recomendações para proteção e segurança no ambiente escolar*. Brasília: MEC, 2023. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/centrais-de-conteudo/publicacoes/cartilha_recomendacoes_protecao_seguranca_ambiente_escolar.pdf. Acesso em: 30 mar. 2025.

BRASIL. Ministério do Trabalho e Emprego. *Cartilha de segurança e saúde para escolas – CANPAT 2023*. Brasília: MTE, 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/trabalho-e-emprego/pt-br/assuntos/inspecao-do-trabalho/seguranca-e-saude-no-trabalho/canpat-2/canpat-2023/cartilha-seg-saude-para-escolas-2023-compactado.pdf>. Acesso em: 30 mar. 2025.

GADRRRES – Global Alliance for Disaster Risk Reduction and Resilience in the Education Sector. *Estrutura de Segurança Escolar Abrangente (CSSF) 2022–2030*. [S. l.]: GADRRRES, 2022. Disponível em: https://gadrrres.net/files/cssf_2022-2030_prt.pdf. Acesso em: 30 mar. 2025.

GOIÁS (Estado). Secretaria de Estado da Educação. *Protocolo de Segurança Escolar*. Goiânia: SEDUC-GO, 2024. Disponível em: <https://goias.gov.br/educacao/wp-content/uploads/sites/40/2024/03/ProtocolodeSegurancaEscolar.pdf>. Acesso em: 30 mar. 2025.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira; SPOSITO, Marília Pontes. Iniciativas públicas de redução da violência escolar no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, n. 115, p. 101-138, mar. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/FsRWdSHj4MwjXVKfMmLzshJ/>. Acesso em: 30 mar. 2025.

INTERNATIONAL COALITION FOR SUSTAINABLE INFRASTRUCTURE (ICSI). *The Sendai Framework for Disaster Risk Reduction 2015–2030: Reflections and insights from the Global Engineering Community*. London: ICSI; ICE, 2023. Disponível em: <https://gadrrres.net/files/Sendai%20Paper%202022.pdf>. Acesso em: 30 mar. 2025.

JUIZ DE FORA (Município). Secretaria de Educação. *Guia de proteção e segurança no ambiente escolar da cidade de Juiz de Fora/MG*. Juiz de Fora: SE/JF, 2024.

LIBERAL, Edson Ferreira; AIRES, Sílvia Maria. Escola segura. *Jornal de Pediatria*, v. 83, n. 5, supl., p. S71-S80, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/jped/a/8sLR3tHL5z6tFh6m97567Bp/>. Acesso em: 30 mar. 2025.

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO PARANÁ. *Manual de segurança escolar*. Curitiba: SEED-PR, 2017. Disponível em: https://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2019-10/manual_seguranca2017.pdf. Acesso em: 30 mar. 2025.

SILVA, Cláudio Marques da. Conflitos e indisciplina no contexto escolar: a normatização do comportamento estudantil. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, v. 23, n. 87, p. 9-34, jan./mar. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/54Pfdj4hnhbxsyZz6PSMfnM/>. Acesso em: 30 mar. 2025.

SILVA NETO, Cláudio Marques da; SÁ BARRETTO, Elba Siqueira de. (In)disciplina e violência escolar: um estudo de caso. *Educação e Pesquisa*, v. 44, e165933, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/wkPzGNWcSPPrJ3CCxZWXVLTR/>. Acesso em: 30 mar. 2025.

TIBÉRIO, Wellington. A produção de professores nas escolas: o Sistema de Proteção Escolar e suas articulações saber/poder. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 39, n. 2, p. 387-401, abr./jun. 2013.

The background of the cover features a stack of books on the left side, with their pages fanned out. The top and bottom corners are decorated with red geometric shapes, including triangles and trapezoids, creating a modern, abstract design. The text is centered in a bold, black, sans-serif font.

**FUNDAMENTOS DO TREINAMENTO
RESISTIDO NO ENVELHECIMENTO
HUMANO**

DOI: 10.29327/5566416.1-3

Adriana Maria Leão de Moura

Ricardo Figueiredo Pinto

FUNDAMENTOS DO TREINAMENTO RESISTIDO NO ENVELHECIMENTO HUMANO

DOI: [10.29327/5566416.1-3](https://doi.org/10.29327/5566416.1-3)
Adriana Maria Leão de Moura
Ricardo Figueiredo Pinto

RESUMO

O envelhecimento populacional impõe desafios relevantes à saúde pública e ao bem-estar da população idosa. Diante disso, este trabalho tem como objetivo apresentar os fundamentos do treinamento resistido no envelhecimento humano, destacando suas contribuições para a saúde global, a funcionalidade e a qualidade de vida dos idosos. A prática do treinamento de força, quando bem orientada, tem se mostrado eficaz na prevenção da sarcopenia, na melhora da capacidade funcional, na preservação da autonomia e na promoção da saúde física e cognitiva. Com base em evidências científicas atualizadas, o capítulo reforça a importância de programas estruturados e do papel do profissional de Educação Física na condução segura e efetiva dessas intervenções.

Palavras-chave: Envelhecimento; Treinamento resistido; Qualidade de vida.

ABSTRACT

Population aging poses significant challenges to public health and the well-being of the elderly population. In this context, this work aims to present the fundamentals of resistance training in human aging, highlighting its contributions to overall health, functionality, and quality of life in older adults. When properly guided, strength training has proven effective in preventing sarcopenia, improving functional capacity, preserving autonomy, and promoting physical and cognitive health. Based on up-to-date scientific evidence, this chapter reinforces the importance of structured programs and the role of the Physical Education professional in ensuring the safe and effective implementation of these interventions.

Keywords: Aging; Resistance training; Quality of life.

RESUMEN

El envejecimiento poblacional impone desafíos relevantes para la salud pública y el bienestar de la población adulta mayor. Ante esto, el presente trabajo tiene como objetivo presentar los fundamentos del entrenamiento de resistencia en el envejecimiento humano, destacando sus contribuciones a la salud global, la funcionalidad y la calidad de vida de los adultos mayores. La práctica del entrenamiento de fuerza, cuando está bien orientada, ha demostrado ser eficaz en la prevención de la sarcopenia, la mejora de la capacidad funcional, la preservación de la autonomía y la promoción de la salud física y cognitiva. Con base en evidencias científicas actualizadas, el capítulo refuerza la importancia de programas estructurados y el papel del profesional de Educación Física en la conducción segura y efectiva de estas intervenciones.

Palabras clave: Envejecimiento; Entrenamiento de resistencia; Calidad de vida.

O aumento da expectativa de vida nas últimas décadas transformou profundamente a estrutura etária da população mundial, gerando um crescimento expressivo do número de pessoas idosas. Esse fenômeno, impulsionado por avanços na medicina, melhoria das condições sanitárias e maior acesso aos serviços de saúde, tem motivado diversas áreas do conhecimento a investigar os impactos e as implicações do envelhecimento. No Brasil, o Censo Demográfico de 2022 revelou que cerca de 15,6% da população é composta por indivíduos com 60 anos ou mais, o que corresponde a mais de 32 milhões de pessoas. Tal panorama evidencia a necessidade

de adaptação das políticas públicas, práticas de cuidado e estratégias preventivas frente às especificidades desse grupo etário.

INTRODUÇÃO

O envelhecimento humano é um processo natural e complexo, marcado por alterações progressivas que afetam os sistemas fisiológicos, cognitivos e emocionais. Contudo, essa fase da vida não deve ser compreendida como um período exclusivo de perdas, mas como uma etapa que, se bem assistida, pode ser vivida com qualidade, autonomia e funcionalidade. A forma como o indivíduo envelhece está diretamente relacionada ao estilo de vida adotado ao longo do tempo, sendo influenciada por fatores como alimentação, rede de apoio social, cuidados com a saúde e, principalmente, prática de atividade física regular.

A literatura científica tem destacado os inúmeros benefícios da atividade física para a população idosa, apontando sua contribuição na promoção da saúde e na prevenção de doenças crônicas não transmissíveis. Em especial, o treinamento resistido tem ganhado destaque por sua eficácia na preservação da massa muscular, no aumento da força, na melhora da densidade óssea e na manutenção da funcionalidade. Além dos efeitos fisiológicos, também se observam ganhos significativos no bem-estar emocional, na autoestima e na qualidade de vida dos praticantes.

Dentre os principais desafios enfrentados no envelhecimento está a sarcopenia, condição caracterizada pela perda progressiva de massa e força muscular, frequentemente associada à inatividade física. Essa condição compromete a mobilidade, aumenta o risco de quedas e limita a independência funcional. O treinamento resistido, nesse sentido, surge como uma estratégia não farmacológica eficaz para retardar ou reverter os efeitos negativos da sarcopenia, promovendo maior segurança e autonomia para o idoso em suas atividades diárias.

Além das implicações funcionais, o exercício físico tem se mostrado eficaz na prevenção do declínio cognitivo, por meio da liberação de substâncias como o IGF-1, que atua no crescimento neuronal e na plasticidade cerebral. A musculação, antes associada unicamente ao ganho de força, passou a ser reconhecida como intervenção terapêutica com efeitos sistêmicos, abrangendo também os domínios metabólico, cardiovascular, neuromuscular e psicológico. Estudos recentes demonstram que os benefícios atribuídos historicamente aos exercícios aeróbicos também podem ser alcançados com programas estruturados de treinamento resistido.

Considerando o cenário de envelhecimento populacional e os riscos associados à inatividade física, torna-se urgente a ampliação de políticas, programas e práticas voltadas à

inclusão da população idosa em atividades seguras e eficazes. Este capítulo tem como objetivo apresentar os fundamentos do treinamento resistido no envelhecimento humano, destacando suas contribuições para a saúde global do idoso, com base em evidências científicas atualizadas e recomendações de instituições reconhecidas, como o American College of Sports Medicine. Ao longo do texto, serão discutidos os efeitos fisiológicos, cognitivos e funcionais do treinamento de força, bem como as orientações técnicas para sua aplicação segura e efetiva.

DESENVOLVIMENTO

O aumento da expectativa de vida tem sido objeto de estudo de diversas áreas do conhecimento, como a medicina, a sociologia, a gerontologia e a educação. Essa ampliação da longevidade reflete, entre outros fatores, os avanços tecnológicos e científicos, a melhoria nas condições sanitárias, o maior acesso aos serviços de saúde e a consolidação de políticas públicas voltadas à proteção social. Segundo Caldas (2003), atingir a velhice era, tempos atrás, uma realidade restrita a poucos indivíduos. Hoje, contudo, esse marco do ciclo vital passou a ser uma vivência cada vez mais comum na trajetória humana, sendo compartilhada por uma parcela significativa da população mundial (Santiago, et al. 2015).

De acordo com o Censo Demográfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (2022), o Brasil apresenta um crescimento expressivo na proporção de pessoas idosas. Entre os anos de 2010 e 2022, houve um aumento de 56% nessa faixa etária, totalizando 32.113.490 indivíduos com 60 anos ou mais, o que representa 15,6% da população brasileira. Este dado revela um claro processo de transição demográfica, que impõe à sociedade desafios importantes no campo da saúde, da previdência social e da organização de políticas públicas voltadas ao envelhecimento.

Conforme definição adotada no Brasil, considera-se idosa toda pessoa com 60 anos de idade ou mais, independentemente do nível de funcionalidade. Segundo o Ministério da Saúde (2006), o envelhecimento é um processo natural e inevitável, relacionado diretamente à passagem do tempo. No entanto, destaca-se que esse processo pode ocorrer de maneira ativa e saudável, desde que o indivíduo adote um estilo de vida que favoreça a preservação da saúde física, emocional e cognitiva ao longo dos anos (Fraga, 2025).

A longevidade crescente da população idosa não apenas reforça a importância da promoção da saúde nesse grupo etário, como também evidencia a necessidade de se repensar estratégias de cuidado que privilegiem a autonomia, a funcionalidade e a qualidade de vida (Fraga, 2025). Nesse sentido, a adoção de hábitos saudáveis, como alimentação equilibrada,

prática regular de exercícios físicos e inserção social, torna-se essencial para minimizar os impactos negativos associados ao envelhecimento.

Como afirmam Mendonça, Moura e Lopes (2018, p. 74), “nas últimas décadas foi possível observar que a expectativa de vida aumentou muito na população de idosos no Brasil e no mundo. E esse crescimento tem favorecido os cuidados junto a esses indivíduos para uma vida mais saudável e uma maior independência”. Essa citação reforça a urgência em se investir em ações que promovam o envelhecimento ativo, sustentável e participativo, alinhado aos preceitos da Organização Mundial da Saúde.

Diante desse cenário, torna-se fundamental que profissionais da saúde, gestores públicos e a sociedade em geral se engajem no desenvolvimento de programas que atendam às especificidades da população idosa, priorizando ações de prevenção, promoção da saúde e reabilitação funcional. O desafio contemporâneo é não apenas viver mais, mas viver melhor — com dignidade, autonomia e oportunidades para envelhecer com qualidade.

Esse novo panorama demográfico exige uma compreensão mais aprofundada sobre o envelhecimento, que deve ser reconhecido como um processo natural e dinâmico, marcado por alterações progressivas e complexas. Não se trata de uma etapa homogênea, mas de uma vivência que assume múltiplas expressões, dependendo de inúmeros condicionantes biológicos, sociais, econômicos e culturais. Conforme destaca Pappaléo (1996), o envelhecimento humano é caracterizado por transformações importantes nos aspectos biológicos e fisiológicos, que podem impactar de maneiras distintas o funcionamento do organismo e a qualidade de vida dos indivíduos.

As alterações decorrentes do envelhecimento, embora previsíveis, não seguem um padrão único, variando amplamente entre os sujeitos. Essas diferenças são determinadas por múltiplos fatores, entre eles o histórico de saúde, a presença de doenças crônicas, a herança genética, o suporte social e, especialmente, o estilo de vida adotado ao longo da existência. Hábitos relacionados à alimentação, à prática de atividades físicas, ao consumo de substâncias e ao manejo do estresse desempenham papel fundamental na forma como o envelhecimento se manifesta e na preservação da funcionalidade ao longo dos anos (Santiago, et al. 2015).

Dessa forma, compreender o envelhecimento sob uma perspectiva integrada e individualizada é fundamental para o desenvolvimento de estratégias que promovam o envelhecimento saudável e ativo. A valorização da diversidade das trajetórias de vida e o reconhecimento dos fatores que modulam esse processo são essenciais para a formulação de

políticas públicas, práticas de cuidado e intervenções interdisciplinares eficazes. Nesse sentido, os estudos de Caldas (2003) e Pappaléo (1996) contribuem significativamente para a construção de uma visão mais crítica, humanizada e contextualizada sobre a velhice na sociedade contemporânea.

Segundo o Ministério da Saúde (2023), a prática regular de exercícios físicos é um importante aliado na prevenção e no tratamento de diversos problemas de saúde, contribuindo significativamente para a promoção do bem-estar geral. A atividade física atua positivamente sobre diferentes dimensões da saúde, com benefícios comprovados tanto do ponto de vista fisiológico quanto psicológico, sendo, portanto, uma ferramenta essencial para a melhoria da qualidade de vida em todas as faixas etárias.

Entre os principais benefícios destacam-se a melhora das valências físicas, como flexibilidade, agilidade e equilíbrio, o aumento da força e da massa muscular, além da redução da gordura corporal. A prática regular também está associada à diminuição do risco de quedas, da sensação de falta de ar, do cansaço e da fadiga, fatores que frequentemente comprometem a autonomia e a funcionalidade, sobretudo na população idosa. Além disso, fortalece as articulações, melhora o humor, eleva os níveis de disposição e contribui para o equilíbrio emocional.

Outro aspecto relevante, segundo Fraga (2025) é que, de forma geral, a atividade física apresenta poucas contraindicações, sendo amplamente recomendada para crianças, adultos e idosos. Ao contrário de tratamentos invasivos ou farmacológicos, o exercício físico é acessível, adaptável às diferentes condições de saúde e capaz de gerar benefícios significativos com riscos mínimos. Assim, a adoção de uma rotina ativa configura-se como um dos pilares para a promoção da saúde pública.

Nesse cenário, o treinamento resistido — também conhecido como musculação — destaca-se como uma estratégia particularmente eficaz para minimizar os efeitos fisiológicos do envelhecimento. Essa modalidade de exercício favorece a manutenção da massa muscular, a melhora da densidade óssea, a preservação da força funcional e a prevenção de condições como a sarcopenia, que impactam diretamente na autonomia do indivíduo ao longo do processo de envelhecimento (Fraga, 2025).

A sarcopenia, além de comprometer a autonomia funcional, está relacionada a riscos aumentados de quedas, hospitalizações e piora da qualidade de vida em idosos. Diante desse cenário, o fortalecimento muscular é uma medida preventiva e terapêutica de grande relevância,

e o treinamento resistido surge como uma intervenção não farmacológica acessível e com efeitos bem estabelecidos. Assim, os resultados de Orsatti et al. (2008) reforçam a importância da inclusão do treinamento de força na rotina de cuidados com a saúde da população idosa, sobretudo como forma de manter ou restaurar capacidades funcionais e reduzir os efeitos adversos do envelhecimento.

A problemática que se impõe está relacionada ao impacto do estilo de vida moderno sobre a saúde da população. A crescente prevalência de doenças crônicas não transmissíveis, como hipertensão, diabetes e obesidade, é reflexo direto de fatores comportamentais como o sedentarismo, a má alimentação e os altos níveis de estresse. Nesse contexto, estratégias baseadas na prática de exercícios físicos, especialmente o treinamento resistido, tornam-se cada vez mais urgentes e indispensáveis para reverter esse quadro e promover um envelhecimento mais ativo e saudável.

Estudos como os de Silva et al. (2019) evidenciam a relevância do treinamento físico no contexto do envelhecimento, sobretudo no que se refere à melhoria dos componentes da aptidão física relacionados à saúde. Com o avançar da idade, é comum observar a redução das capacidades funcionais, o que pode comprometer significativamente a qualidade de vida dos idosos. Nesse sentido, a adoção de programas sistemáticos de exercício físico surge como uma estratégia eficaz não apenas para a prevenção de agravos à saúde, mas também para o fortalecimento da autonomia e da independência funcional.

A prática regular de exercícios físicos, conforme argumenta Vázquez et al. (2023), atua de forma direta na manutenção e no aprimoramento de atributos físicos fundamentais, como força, resistência, flexibilidade, equilíbrio e coordenação motora. Tais componentes são cruciais para o desempenho das atividades da vida diária (AVDs), sendo considerados indicadores centrais da funcionalidade e da capacidade de autocuidado na velhice. Dessa forma, promover o engajamento da população idosa em práticas corporais adaptadas é uma ação essencial tanto para o bem-estar físico quanto para o psicológico e social.

De acordo com Matsudo et al. (2009), a prática regular de exercícios físicos oferece inúmeros benefícios à população idosa, impactando positivamente aspectos morfológicos, metabólicos, neuromusculares e psicológicos. Tais benefícios não se restringem apenas à manutenção das funções fisiológicas, mas abrangem também a prevenção e o tratamento de diversas doenças associadas ao processo de envelhecimento, fortalecendo a saúde integral dos indivíduos.

O Ministério da Saúde (2023, p. 26), informa que:

A atividade física é extremamente importante, tanto para a saúde do corpo quanto para a mente. Ela melhora a nutrição e a oxigenação dos órgãos, melhora o humor, protege articulações e músculos, bem como previne e ajuda a controlar doenças como diabetes, pressão alta, demência e artrose. Se temos dificuldades para andar ou nos exercitar devido à dor, à falta de ar ou à perda de urina no esforço, por exemplo, é possível fazer atividades físicas mesmo estando sentados.

Além disso, conforme Santarém (2012 apud Fraga, 2025), estudos recentes têm elucidado os mecanismos biológicos que explicam como a atividade física influencia positivamente o organismo, contribuindo para a redução da incidência de doenças crônicas, especialmente por sua ação direta na prevenção da aterosclerose. O sedentarismo, por sua vez, é associado à produção aumentada de citocinas pró-inflamatórias, como o TNF-alfa (Fator de Necrose Tumoral), substâncias que promovem um estado inflamatório crônico e de baixa intensidade, o qual está relacionado ao desenvolvimento de diversas condições metabólicas e cardiovasculares.

Esse estado inflamatório basal induzido pela inatividade física está diretamente implicado no aumento da resistência à insulina, dificultando a captação de glicose pelas células e facilitando o surgimento de doenças como diabetes tipo 2, obesidade e hipertensão. O acúmulo dessas condições, frequentemente encontradas em idosos sedentários, pode comprometer a qualidade de vida, a autonomia e a longevidade saudável.

Em contrapartida, a contração muscular estimulada pelo exercício físico induz a produção de miocinas, substâncias com propriedades anti-inflamatórias que neutralizam os efeitos nocivos das citocinas pró-inflamatórias. Esse processo fisiológico não apenas reduz a inflamação sistêmica como também exerce um efeito protetor sobre o organismo, atuando como barreira natural contra doenças crônicas.

Assim, a produção regular de miocinas a partir da prática sistemática de atividade física tem papel preventivo fundamental, protegendo o corpo contra diversas enfermidades, como doenças cardiovasculares, diabetes tipo 2, hipertensão, doenças autoimunes, obesidade e alguns tipos de câncer, especialmente os de mama e intestino. Esses achados reforçam a importância do exercício como intervenção de baixo custo, alto impacto e ampla aplicabilidade na promoção da saúde do idoso.

A flexibilidade, em particular, ocupa papel de destaque entre os componentes da aptidão funcional. Segundo Vale et al. (2004 apud Cortez, 2023), o treinamento sistemático voltado para a flexibilidade contribui diretamente para o prolongamento da independência dos idosos, permitindo-lhes uma vida mais autônoma, ativa e digna. A manutenção de amplitudes articulares adequadas facilita a realização de tarefas simples do cotidiano — como vestir-se, abaixar-se ou alcançar objetos — e reduz o risco de quedas, lesões e dependência precoce de cuidadores ou familiares.

Entretanto, conforme apontam De Andrade et al. (2016), o envelhecimento acarreta modificações estruturais importantes nos tecidos corporais, como nos tendões, ligamentos e cápsulas articulares, além da redução da lubrificação articular. Esses fatores, associados à diminuição natural da movimentação com o passar dos anos, contribuem para o declínio gradual da flexibilidade. A ausência de estímulos adequados às articulações pode acelerar esse processo, tornando fundamental a inclusão de exercícios de alongamento e mobilidade articular nos programas de treinamento destinados à população idosa, de modo a mitigar os efeitos negativos do envelhecimento sobre o sistema musculoesquelético.

Com o avanço do processo natural de envelhecimento, ocorre uma significativa perda de massa magra no corpo humano, o que compromete diretamente a força muscular e a funcionalidade física dos indivíduos. Essa redução progressiva pode levar a limitações funcionais, maior risco de quedas e comprometimento da autonomia. Diante desse cenário, o American College of Sports Medicine (2009) destaca o treinamento resistido como uma estratégia não farmacológica eficaz para a manutenção das capacidades físicas em idosos, contribuindo, assim, para um envelhecimento mais saudável, ativo e autônomo.

A partir desse entendimento, o ACSM (2009) apresenta diretrizes específicas para a prescrição de treinamento resistido voltado à população idosa. A instituição recomenda que os exercícios sejam realizados pelo menos duas vezes por semana, com um intervalo mínimo de 48 horas entre as sessões, a fim de respeitar o tempo de recuperação muscular, essencial nesta faixa etária.

Cada sessão de treino deve conter entre oito a dez exercícios, contemplando os principais grupos musculares, com oito a dez repetições por exercício, utilizando uma intensidade que varie entre 50% a 85% de uma repetição máxima (1RM). Quanto ao volume, cada exercício pode ser executado com uma a três séries, conforme a tolerância e o nível de condicionamento do idoso.

A duração total do treinamento deve situar-se entre 30 a 60 minutos, considerando a inclusão de aquecimento, execução dos exercícios e períodos de descanso. O intervalo de repouso entre as séries deve ser de um a dois minutos, garantindo uma recuperação adequada e a manutenção da qualidade do movimento.

Essas recomendações visam não apenas à melhora da força muscular, mas também à preservação da mobilidade, equilíbrio, coordenação e independência funcional, elementos essenciais para a qualidade de vida dos idosos. A adesão a um programa de treinamento resistido estruturado com base em evidências científicas, como as do ACSM (2009), representa uma ação concreta de promoção da saúde e prevenção de incapacidades associadas ao envelhecimento.

Neste sentido, outros programas de exercícios físicos voltados para o desenvolvimento da flexibilidade têm sido recomendados. De acordo com Duarte et al. (2022), nível adequados de flexibilidade, força e capacidade aeróbica melhoram significativamente a qualidade de vida e a autonomia funcional dos idosos. Entretanto alguns fatores podem influenciar negativamente esse processo, sendo um deles o estilo de vida. Neste caso faz importante a combinação de outros tipos de exercícios físicos como os de força e aeróbicos, visando otimizar os efeitos benéficos do exercício físico regular, visando manter um estilo de vida ativo e saudável (Cortez, 2023).

A prática de exercícios com pesos, quando inserida em um programa de atividade física regular bem estruturado, tem sido amplamente documentada na literatura científica como uma estratégia eficaz para preservar a saúde, melhorar a aptidão física e atuar como recurso terapêutico no tratamento de diversas patologias (Queiroz; Munaro, 2012). O Treinamento Resistido (TR), nesse contexto, destaca-se por seus benefícios adaptativos ao organismo, especialmente quando orientada de forma segura, com controle de intensidade, frequência e volume de treinamento. Seu uso tem se expandido tanto no âmbito da promoção da saúde quanto na reabilitação de indivíduos com diferentes condições clínicas e faixas etárias, inclusive a população idosa.

Pesquisas anteriores já demonstraram os impactos positivos de programas de treinamento de força na terceira idade. Um exemplo é o estudo de Orsatti et al. (2008), que evidenciou os efeitos benéficos de 16 semanas de musculação, realizada três vezes por semana, com intensidade entre 60% a 80% de uma repetição máxima (1RM), em mulheres idosas. Os resultados apontaram para um aumento significativo na massa muscular e na força máxima, indicando que o treinamento de força pode ser uma ferramenta eficiente tanto para a prevenção

quanto para a reabilitação da sarcopenia, condição comum entre pessoas idosas e associada à perda progressiva de massa e função muscular.

Conforme destacado por De Oliveira et al. (2022), o exercício com pesos, quando devidamente adaptado às necessidades e limitações individuais, configura-se como uma prática acessível, segura e altamente eficaz para o público idoso. Sua aplicação na terceira idade é amplamente recomendada por contribuir para a melhora das capacidades motoras e funcionais, além de desempenhar um papel preventivo significativo na redução do risco de quedas e fraturas, que representam importantes causas de morbidade nessa população.

Nesse contexto, o papel do profissional de Educação Física torna-se essencial, uma vez que é ele o responsável por planejar, prescrever e acompanhar atividades que respeitem os princípios da individualidade biológica, da progressão e da segurança. Ao adaptar o treinamento resistido para esse público, é possível garantir não apenas resultados fisiológicos positivos, mas também promover a autoconfiança, a independência funcional e a qualidade de vida.

Tradicionalmente, os benefícios cardiovasculares eram associados principalmente à prática de exercícios aeróbicos. No entanto, estudos recentes demonstram que o treinamento com pesos, como a musculação, também pode proporcionar importantes melhorias na saúde cardiovascular, inclusive em indivíduos que realizam trabalho físico braçal (SANTARÉM, 2012). As evidências atuais indicam que a musculação pode ser considerada uma das modalidades de exercício mais eficazes para promover a saúde de forma geral, abrangendo tanto aspectos musculoesqueléticos quanto metabólicos e cardiovasculares.

Além disso, o envelhecimento é acompanhado de um processo fisiológico denominado sarcopenia, caracterizado pela perda progressiva de massa e força muscular. De acordo com Matsudo et al. (2003), estima-se que, a partir dos 50-60 anos, ocorra uma redução de 10% a 15% na força muscular voluntária por década. Esse declínio pode atingir até 30% entre os 70 e 80 anos, o que compromete significativamente o desempenho funcional dos idosos.

Ainda segundo Matsudo et al. (2003), indivíduos saudáveis nessa faixa etária apresentam desempenho entre 20% e 40% inferior em testes de força muscular quando comparados a adultos jovens, podendo esse percentual chegar a 50% nos idosos mais longevos. Essa redução não está relacionada apenas à inatividade, mas também às alterações nas propriedades das fibras musculares e à reorganização das unidades motoras, aspectos que reforçam a necessidade de intervenções sistemáticas e baseadas em evidências, como o treinamento resistido.

No entanto, conforme apontado por Queiroz e Munaro (2012), observa-se na literatura uma lacuna importante no que diz respeito à análise da autopercepção de saúde em idosos que participam de programas de treinamento de força. Embora os efeitos fisiológicos desse tipo de treinamento estejam bem documentados, ainda são escassas as investigações que relacionam essas práticas com indicadores subjetivos de saúde, como a percepção individual do próprio estado de bem-estar físico e funcional. Isso evidencia a necessidade de estudos que incluam essa variável como parte da avaliação dos impactos positivos da atividade física.

A autopercepção de saúde é uma medida subjetiva, mas altamente relevante, pois reflete a forma como o indivíduo percebe seu próprio corpo, suas capacidades e limitações. Incorporá-la como variável de análise em pesquisas com idosos pode fornecer dados importantes sobre a eficácia de intervenções baseadas em exercícios resistidos, não apenas do ponto de vista fisiológico, mas também psicológico e social. Assim, o aprofundamento nesse campo pode contribuir para práticas mais integradas, voltadas não apenas à melhora da força muscular, mas também ao fortalecimento da autoestima, da autonomia e da qualidade de vida dos idosos.

Além de seus efeitos amplamente reconhecidos sobre os aspectos físicos e funcionais, o treinamento resistido tem se destacado também como uma intervenção eficaz na prevenção do declínio cognitivo em idosos. Essa prática atua por meio de mecanismos fisiológicos que estimulam a liberação de substâncias benéficas ao cérebro, como o **fator de crescimento semelhante à insulina tipo 1 (IGF-1)**. Segundo Liu-Ambrose e Donaldson (2009), esse fator está diretamente relacionado ao crescimento neuronal, à plasticidade sináptica e à melhora do desempenho cognitivo, evidenciando que os benefícios da musculação ultrapassam o sistema musculoesquelético (Santos; Neto, 2017).

Nesse sentido, o treinamento resistido configura-se como uma estratégia promissora para **redução de morbidades** associadas à senescência, especialmente aquelas que comprometem a cognição, como demências e quadros de comprometimento leve. Além disso, desempenha um papel relevante na **prevenção da sarcopenia**, condição caracterizada pela perda progressiva de massa e força muscular, frequentemente associada a um maior risco de comprometimento cognitivo e funcional (Santos; Neto, 2017).

Os efeitos positivos dessa modalidade de exercício sobre as funções cognitivas foram evidenciados por Cassilhas et al., em um estudo com **62 idosos sedentários** submetidos a **24 semanas de treinamento resistido**, realizado com intensidades alta (80% de 1RM) e moderada (50% de 1RM). Os resultados revelaram **aumento significativo nas concentrações séricas de IGF-1**, associado a melhorias expressivas em **memória, atenção e função executiva**, três

dimensões cognitivas fundamentais para a autonomia e a qualidade de vida no envelhecimento (Santos; Neto, 2017).

Essas evidências indicam que o treinamento resistido deve ser reconhecido não apenas como um recurso para manutenção da funcionalidade física, mas também como um **intervenção neuroprotetora**, capaz de estimular processos biológicos que favorecem a saúde cerebral. A prática regular pode retardar ou minimizar os efeitos da deterioração cognitiva relacionada à idade, promovendo um envelhecimento mais ativo, consciente e independente.

Dessa forma, inserir o treinamento de força na rotina de idosos representa uma abordagem integrada de cuidado, com impactos positivos em múltiplas esferas: física, funcional, metabólica e cognitiva. A adoção de programas bem estruturados, com supervisão adequada e baseados em evidências, pode oferecer benefícios significativos e duradouros para a saúde global da população idosa.

A análise dos fundamentos do treinamento resistido no envelhecimento humano revela a importância dessa modalidade de exercício como um recurso indispensável para a promoção da saúde e da qualidade de vida na terceira idade. Os dados apresentados ao longo do capítulo demonstram que o aumento da longevidade precisa ser acompanhado de ações efetivas que garantam a funcionalidade, a independência e o bem-estar dos idosos. Nesse contexto, a musculação assume um papel estratégico ao possibilitar a preservação da capacidade física e o enfrentamento dos desafios impostos pelo processo natural de envelhecimento.

A prática regular do treinamento resistido favorece não apenas o fortalecimento muscular, mas também a manutenção da densidade mineral óssea, o equilíbrio, a coordenação motora e a flexibilidade. Tais componentes são essenciais para a realização das atividades da vida diária e para a prevenção de acidentes, como quedas, que figuram entre as principais causas de internação e mortalidade em idosos. Além disso, o exercício contribui para a regulação de funções metabólicas, auxiliando no controle da glicemia, da pressão arterial e dos níveis lipídicos, aspectos frequentemente comprometidos com o avanço da idade.

Outro ponto de destaque é a relação entre exercício físico e saúde mental. O treinamento resistido tem se mostrado eficaz na liberação de substâncias neuroprotetoras, como o IGF-1, que promovem melhorias na memória, atenção e função executiva. Dessa forma, o exercício atua como aliado na prevenção do declínio cognitivo, oferecendo uma abordagem integrada que contempla tanto o corpo quanto a mente. A valorização da atividade física como estratégia

de manutenção da autonomia e da identidade do idoso deve, portanto, ser incentivada em todas as esferas sociais.

As evidências científicas demonstram, ainda, que a musculação, quando adaptada às condições individuais, é segura e amplamente recomendada. A atuação do profissional de Educação Física é fundamental para o planejamento de programas que respeitem as limitações e potencialidades do público idoso, garantindo eficácia e segurança. A individualização do treinamento é uma das principais diretrizes para que os benefícios sejam alcançados de forma plena e sustentável.

Cabe ressaltar que o estilo de vida moderno, marcado por sedentarismo, alimentação inadequada e estresse, tem favorecido o surgimento precoce de doenças crônicas que poderiam ser evitadas com a prática regular de exercícios. Diante disso, investir em ações preventivas, como a inserção do treinamento resistido na rotina de cuidados da população idosa, representa um compromisso com a promoção da saúde pública e com o envelhecimento ativo.

Conclui-se, portanto, que o treinamento resistido é uma intervenção acessível, eficiente e cientificamente validada, com potencial de impactar positivamente diferentes dimensões da vida do idoso. Sua implementação deve ser vista como prioridade por profissionais da saúde, gestores públicos e instituições educacionais, pois representa um caminho viável e efetivo para garantir mais anos de vida com qualidade, dignidade e autonomia. Ao reconhecer o exercício como direito e necessidade do idoso, avança-se na construção de uma sociedade mais inclusiva, saudável e preparada para os desafios do envelhecimento populacional.

CONCLUSÃO

O treinamento resistido é uma intervenção acessível, eficiente e cientificamente validada, com potencial de impactar positivamente diferentes dimensões da vida do idoso. Sua implementação deve ser vista como prioridade por profissionais da saúde, gestores públicos e instituições educacionais, pois representa um caminho viável e efetivo para garantir mais anos de vida com qualidade, dignidade e autonomia. Ao reconhecer o exercício como direito e necessidade do idoso, avança-se na construção de uma sociedade mais inclusiva, saudável e preparada para os desafios do envelhecimento populacional.

A análise dos fundamentos do treinamento resistido no envelhecimento humano evidencia sua importância como ferramenta essencial para a promoção da saúde, autonomia e qualidade de vida na terceira idade. Diante do acelerado processo de envelhecimento

populacional, torna-se cada vez mais necessário investir em estratégias que favoreçam o envelhecer ativo e funcional. Nesse contexto, o treinamento de força se destaca por seus efeitos positivos sobre a preservação da massa muscular, o equilíbrio, a densidade óssea, a cognição e a funcionalidade global do idoso, configurando-se como uma intervenção eficaz, segura e de baixo custo.

Além dos benefícios físicos e fisiológicos, o treinamento resistido também contribui significativamente para aspectos emocionais e sociais, promovendo autoestima, bem-estar e inclusão. A prática sistematizada desse tipo de exercício, quando supervisionada por profissionais capacitados, representa um avanço importante na construção de uma abordagem preventiva e integral da saúde do idoso. Assim, a musculação deixa de ser uma prática restrita a públicos jovens ou esteticamente motivados e passa a ser reconhecida como aliada fundamental no enfrentamento dos desafios do envelhecimento, mostrando como instrumento de promoção da longevidade na qualidade de vida.

REFERÊNCIAS

AMERICAN COLLEGE OF SPORTS MEDICINE et al. American College of Sports Medicine position stand. Exercise and physical activity for older adults. *Medicine and Science in Sports and Exercise*, v. 41, n. 7, p. 1510–1530, 2009. DOI: 10.1249/MSS.0b013e3181a0c95c.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Atenção Básica. *Envelhecimento e saúde da pessoa idosa*. Brasília: Ministério da Saúde, 2007. 192 p. (Cadernos de Atenção Básica, n. 19).

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Atenção Básica. *Envelhecimento e saúde da pessoa idosa*. Ministério da Saúde, Secretaria de Atenção à Saúde, Departamento de Atenção Básica. –Brasília: Ministério da Saúde, 2007, p. 8-192.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção Primária à Saúde. Departamento de Gestão do Cuidado Integral. *Guia de cuidados para a pessoa idosa* [recurso eletrônico]. Brasília: Ministério da Saúde, 2023. 164 p. Disponível em: <https://www.gov.br/saude/>. Acesso em: 1 maio 2025.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção Primária à Saúde. Departamento de Gestão do Cuidado Integral. *Guia de cuidados para a pessoa idosa* [recurso eletrônico]. Ministério da Saúde, Secretaria de Atenção Primária à Saúde, Departamento de Gestão do Cuidado Integral. —Brasília : Ministério da Saúde, 2023. p. 164.

CALDAS, C. P. Aging with dependence: family needs and responsibilities. *Cadernos de Saúde Pública*, v. 19, n. 3, p. 773–781, 2003.

CASSILHAS, R. C. et al. The impact of resistance exercise on the cognitive function of the elderly. *Medicine and Science in Sports and Exercise*, v. 39, n. 8, p. 1401–1407, 2007.

DA SILVA, T. T. G. et al. Correlações entre os componentes do condicionamento físico de idosos participantes de grupos de convivência. *Fisioterapia Brasil*, v. 20, n. 3, p. 329–339, 2019.

FRAGA, R. D. Os benefícios do treinamento resistido em idosos. **Brazilian Journal of Health Review**, [S. l.], v. 8, n. 1, p. e76463, 2025. DOI: 10.34119/bjhrv8n1-027. Disponível em: <https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BJHR/article/view/76463>. Acesso em: 1 mai. 2025.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. Censo 2022: número de pessoas com 65 anos ou mais de idade cresceu 57,4% em 12 anos. Rio de Janeiro: IBGE, 2023. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/>. Acesso em: 1 maio 2025.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA –IBGE. Censo 2022: Número de pessoas com 65 anos ou mais de idade cresceu 57,4% em 12 anos. Rio de Janeiro, IBGE. 2023.

LIU-AMBROSE, T.; DONALDSON, M. G. Exercise and cognition in older adults: is there a role for resistance training programs? *British Journal of Sports Medicine*, v. 43, n. 1, p. 25–27, 2009.

MENDONÇA, Cristiana de Souza; MOURA, Stephanney K. M. S. F.; LOPES, Diego Trindade. Benefícios do treinamento de força para idosos: revisão bibliográfica. *Revista Campo do Saber*, v. 4, n. 1, p. 74–87, 2018.

MENDONÇA, CRISTIANA DE SOUZA; MOURA, STEPHANNEY KMSF; LOPES, DIEGO TRINDADE. Benefícios do treinamento de força para idosos: revisão bibliográfica. *Revista campo do saber*. v. 4, n. 1, 2018, p. 74-87).

ORSATTI, F. L. et al. Plasma hormones, muscle mass and strength in resistance-trained postmenopausal women. *Maturitas*, v. 59, n. 4, p. 394–404, 2008.

PAPPALEO, N. M. *Gerontologia: a velhice e envelhecimento em uma visão globalizada*. São Paulo: Atheneu, 1996.

QUEIROZ, C. O.; MUNARO, H. L. R. Efeitos do treinamento resistido sobre a força muscular e a autopercepção de saúde em idosos. *Revista Brasileira de Geriatria e Gerontologia*, Rio de Janeiro, v. 15, n. 3, p. 547–553, jul./set. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbagg/a/rrdZsx9hh5WL5WxHWPRC7YH/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 1 maio 2025.

SANTIAGO, L. A. M. et al. Treinamento resistido reduz riscos cardiovasculares em idosos. *Revista Brasileira de Medicina do Esporte*, v. 21, n. 4, jul./ago. 2015.

SANTOS, S. F. C. NETO, V. M. S. Treinamento resistido para idosos: revisão de literatura. *Revista do Departamento de Educação Física e Saúde e do Mestrado em Promoção da Saúde da Universidade de Santa Cruz do Sul / Unisc* >> Ano 18 - Volume 18 - Número 2 - Abril/Junho 2017.

VÁZQUEZ, L. Á. et al. Actividad física y calidad de vida de adultos mayores en Argentina: un estudio transversal. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, n. 48, p. 86–93, 2023.



**DESAFIOS HISTÓRICOS E POLÍTICOS
DA EVASÃO ESCOLAR NO BRASIL**

DOI: 10.29327/5566416.1-4

Antônio Fernando Tavares Guedes

Ricardo Figueiredo Pinto

DESAFIOS HISTÓRICOS E POLÍTICOS DA EVASÃO ESCOLAR NO BRASIL

DOI: [10.29327/5566416.1-4](https://doi.org/10.29327/5566416.1-4)

Antônio Fernando Tavares Guedes

Ricardo Figueiredo Pinto

RESUMO

Este ensaio analisa a evasão escolar no Brasil, com ênfase no Ensino Médio e na educação profissional, discutindo os fatores estruturais e históricos que contribuem para esse fenômeno. O objetivo principal do estudo é compreender como as desigualdades sociais, as fragilidades das políticas públicas e as práticas escolares excludentes dificultam o acesso, a permanência e a conclusão da educação básica. A metodologia adotada foi baseada em revisão bibliográfica e análise documental, considerando marcos legais como a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). O estudo evidencia que a evasão escolar não é uma decisão isolada dos estudantes, mas sim o reflexo de um sistema educacional que ainda exclui e negligencia os sujeitos em situação de vulnerabilidade. Entre os principais resultados, destaca-se a importância da articulação entre políticas públicas intersetoriais, formação docente, gestão democrática e práticas pedagógicas inclusivas. A conclusão reforça a necessidade de ações estruturantes que garantam não apenas o acesso, mas a permanência e o sucesso escolar. Combater a evasão requer o reconhecimento dos direitos educacionais como prioridade nacional e a promoção de um ambiente escolar que dialogue com as realidades dos estudantes e promova sua formação cidadã.

Palavras-chave: Evasão Escolar; Permanência; Inclusão Educacional

ABSTRACT

This chapter analyzes school dropout in Brazil, with an emphasis on high school and vocational education, discussing the structural and historical factors that contribute to this phenomenon. The main objective is to understand how social inequalities, weak public policies, and exclusionary school practices hinder access, retention, and completion of basic education. The methodology is based on bibliographic review and document analysis, considering legal frameworks such as the 1988 Federal Constitution and the National Education Guidelines and Framework Law (LDB). The study highlights that school dropout is not merely an individual decision but a reflection of an educational system that continues to exclude vulnerable populations. Among the key findings is the need for intersectoral public policies, teacher training, democratic school management, and inclusive pedagogical practices. The conclusion emphasizes the importance of structural actions to ensure not only access but also retention and academic success. Combating dropout requires recognizing education as a national priority and promoting school environments that engage with students' realities and foster their civic development.

Keywords: School Dropout; Retention; Educational Inclusion

RESUMEN

Este capítulo analiza la deserción escolar en Brasil, con énfasis en la educación secundaria y profesional, discutiendo los factores estructurales e históricos que contribuyen a este fenómeno. El objetivo principal es comprender cómo las desigualdades sociales, la fragilidad de las políticas públicas y las prácticas escolares excluyentes dificultan el acceso, la permanencia y la finalización de la educación básica. La metodología se basó en revisión bibliográfica y análisis documental, considerando marcos legales como la Constitución Federal de 1988 y la Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional (LDB). El estudio demuestra que la deserción escolar no es una decisión individual, sino el reflejo de un sistema educativo que aún excluye a las poblaciones vulnerables. Entre los principales resultados se destaca la necesidad de políticas

públicas intersectoriales, formación docente, gestión democrática de la escuela y prácticas pedagógicas inclusivas. La conclusión refuerza la importancia de acciones estructurales que garanticen no solo el acceso, sino también la permanencia y el éxito escolar. Combatir la deserción requiere reconocer el derecho a la educación como prioridad nacional y promover entornos escolares que dialoguen con la realidad de los estudiantes y fomenten su formación ciudadana.

Palabras clave: Deserción Escolar; Permanencia; Inclusión Educativa

INTRODUÇÃO

A evasão escolar é um dos grandes desafios enfrentados pelo sistema educacional brasileiro, especialmente no que diz respeito ao Ensino Médio e à educação profissional. Esse fenômeno não pode ser compreendido isoladamente, pois está intrinsecamente ligado a um conjunto de fatores históricos, sociais, econômicos e políticos que limitam o acesso e a permanência dos estudantes na escola. O abandono escolar impacta diretamente o desenvolvimento individual dos sujeitos, bem como o avanço social e econômico da nação.

Ao longo da história da educação no Brasil, diversos marcos legais foram instituídos com o propósito de garantir o direito à educação como uma política de Estado. A Constituição Federal de 1988 e a LDB representam dois pilares fundamentais nesse processo, ao estabelecerem a educação como um direito de todos e dever do Estado. No entanto, mesmo com esses avanços legais, ainda se observa uma realidade marcada pela exclusão, pelas desigualdades regionais e pela falta de estratégias eficazes de permanência escolar.

O texto destaca a importância da articulação entre políticas públicas, programas sociais e práticas pedagógicas para enfrentar as causas estruturais da evasão. Ao invés de responsabilizar o aluno pela sua permanência ou saída da escola, é fundamental reconhecer os limites impostos por um sistema educacional excludente, que muitas vezes não dialoga com a realidade e as necessidades dos estudantes, especialmente os mais vulneráveis social e economicamente.

Dessa forma, o estudo propõe discutir os fatores estruturais, históricos e políticos que contribuem para a evasão escolar no Brasil, com destaque para a necessidade de políticas públicas intersectoriais e inclusivas que promovam o acesso, a permanência e a conclusão da educação básica e profissional, considerando os direitos previstos na Constituição de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB).

DESENVOLVIMENTO

Segundo Santos (2013 apud Nunes; Silvano, 2024), um dos primeiros esforços sistemáticos voltados à análise do abandono estudantil foi conduzido em 1938, nos Estados

Unidos, por John McNeely, em nome do Ministério do Interior e do Departamento de Educação. Esse estudo pioneiro buscou compreender as causas do abandono escolar e seus impactos sobre o sistema educacional norte-americano, inaugurando uma linha de investigação que se expandiria nas décadas seguintes. Em diversos países, como França, Reino Unido e Suécia, a preocupação com a evasão escolar ganhou relevância ao longo do século XX, o que contribuiu para o aprofundamento dos estudos sobre o tema, bem como para o desenvolvimento de políticas públicas de enfrentamento mais consolidadas e integradas aos sistemas educacionais.

No Brasil, conforme Adachi (2009), o marco formal dos estudos sobre a evasão discente ocorreu apenas em 1995, quando a Secretaria de Educação Superior do Ministério da Educação (SESu/MEC) instituiu a Comissão Especial para Estudo da Evasão. A criação dessa comissão representou o reconhecimento oficial do problema no contexto do ensino superior brasileiro, sinalizando a necessidade de diagnóstico mais aprofundado sobre as causas do abandono e os perfis dos estudantes evadidos. No entanto, apesar da criação do grupo e da elaboração de estudos preliminares, as ações governamentais e institucionais voltadas à resolução do problema foram incipientes, muitas vezes restritas à produção de relatórios e ao monitoramento estatístico do número de matrículas, sem que houvesse intervenções mais efetivas e contínuas.

Cislaghi (2008) reforça essa crítica ao apontar que, embora a evasão tenha sido reconhecida como um fenômeno educacional complexo, os esforços institucionais voltados para sua redução foram, por muito tempo, limitados e desarticulados. A maioria das iniciativas restringia-se ao acompanhamento quantitativo do fluxo de estudantes, sem contemplar, de forma sistemática, a análise dos padrões de permanência, as causas do abandono e, principalmente, as condições de permanência dos alunos em situação de vulnerabilidade. Essa lacuna evidencia a urgência de políticas educacionais mais robustas e integradas, capazes de responder à complexidade do fenômeno da evasão por meio de ações articuladas entre diagnóstico, prevenção e acolhimento dos estudantes em risco de abandono.

Diante desse cenário de fragilidade institucional no enfrentamento da evasão escolar, torna-se imprescindível refletir sobre os fundamentos legais e políticos que orientam a atuação do Estado na promoção de direitos sociais. A superação das limitações históricas das políticas educacionais requer, antes de tudo, o fortalecimento de uma perspectiva estatal comprometida com a justiça social e a inclusão. É nesse sentido que a concepção do Estado Democrático de Direito, consolidada na Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, assume papel central, ao estabelecer como dever do poder público a implementação de políticas que garantam o acesso, a permanência e o sucesso escolar como expressão concreta da cidadania e da dignidade da pessoa humana.

O Estado Democrático de Direito consagrado na Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, foi um marco jurídico e político que encerrou um período de mais de duas décadas de regime militar autoritário. Esse regime foi caracterizado por práticas centralizadoras, cerceamento das liberdades civis e violação de direitos fundamentais, configurando um Estado arbitrário. A promulgação da Constituição de 1988 representou, portanto, um divisor de águas na história nacional, inaugurando uma nova era de redemocratização, comprometida com a dignidade humana, a cidadania e a soberania popular (Maciel; Otranto; Garcia, 2022).

O artigo 1º da Constituição Brasileira afirma que o Brasil é organizado como um Estado Democrático de Direito, baseado em princípios como a soberania nacional, o exercício da cidadania, o respeito à dignidade humana, a valorização do trabalho e da livre iniciativa, além da diversidade política. Esse trecho expressa o comprometimento do Estado em proteger os direitos tanto individuais quanto coletivos, além de buscar a construção de uma sociedade mais justa, igualitária e com participação ativa de seus cidadãos. A partir dessa estrutura constitucional, cabe ao poder público desenvolver políticas e ações que garantam o acesso efetivo aos direitos sociais — entre eles, o direito à educação, reconhecido como elemento fundamental para a inclusão social, o empoderamento dos indivíduos e a transformação da realidade social.

Art. 1º A República Federativa do Brasil, formada pela união indissolúvel dos Estados e Municípios e do Distrito Federal, constitui-se em Estado Democrático de Direito e tem como fundamentos: I - a soberania; II - a cidadania; III - a dignidade da pessoa humana; IV - os valores sociais do trabalho e da livre iniciativa; V - o pluralismo político. Parágrafo único. Todo o poder emana do povo, que o exerce por meio de representantes eleitos ou diretamente, nos termos desta Constituição. (Brasil, 1988)

O Estado Democrático de Direito constitui-se como um modelo político-jurídico que orienta a atuação do poder público na garantia dos direitos fundamentais e sociais previstos constitucionalmente. Esse modelo pressupõe que o Estado não apenas respeite os direitos individuais, mas também atue ativamente na promoção da justiça social, implementando políticas públicas que assegurem o bem-estar coletivo. Segundo Maciel, Otranto e Garcia (2022), a função primordial do Estado Democrático de Direito é assegurar a efetividade dos direitos sociais, especialmente no que diz respeito à educação, à saúde, ao trabalho e à moradia, entre outros. Esses direitos são reconhecidos como essenciais para a construção de uma sociedade justa, equitativa e solidária.

A Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, em seu artigo 6º, consagra expressamente os direitos sociais como pilares do Estado Democrático. São eles: “a educação,

a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição” (Brasil, 1988). Além disso, o artigo 23, inciso V, estabelece ser competência comum da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios “proporcionar os meios de acesso à cultura, à educação, à ciência, à tecnologia, à pesquisa e à inovação”. Essa previsão reforça o papel descentralizado do poder público na execução de políticas que garantam o acesso universal a esses direitos.

A efetivação dos direitos sociais, portanto, não se resume à sua enunciação legal, mas demanda ações concretas do Estado por meio da formulação e implementação de políticas públicas. O Estado Democrático de Direito, nessa perspectiva, manifesta-se ativamente na busca pela equidade e justiça social, utilizando-se das políticas públicas como instrumentos de transformação social. Como destacam Maciel, Otranto e Garcia (2022), é por meio dessas políticas que os direitos sociais deixam de ser meras promessas normativas e se tornam realidade no cotidiano dos cidadãos.

No tocante ao direito à educação, verifica-se que a Constituição de 1988 é a que mais avançou, entre todas as cartas constitucionais brasileiras, na especificação de garantias legais e mecanismos institucionais voltados à sua efetivação. A educação é abordada de forma ampla, não apenas como um direito subjetivo, mas como um dever do Estado e da família, sendo promovida e incentivada com a colaboração da sociedade. Essa concepção amplia a responsabilidade coletiva e institucional sobre a oferta educacional, evidenciando o compromisso com a universalização do acesso e com a melhoria da qualidade do ensino.

Saviani (2013) observa que o acesso à educação é condição fundamental para o exercício pleno de outros direitos, sejam eles civis, políticos, sociais ou econômicos. A educação proporciona o desenvolvimento da autonomia individual, fortalece a cidadania e permite a participação ativa na vida pública e no mercado de trabalho. Em sociedades marcadas por profundas desigualdades, como o Brasil, a garantia da educação de qualidade torna-se ainda mais urgente e estratégica, pois representa uma via legítima de enfrentamento das injustiças históricas que limitam as oportunidades de milhões de brasileiros.

De acordo com a legislação brasileira, a educação básica é um direito público subjetivo assegurado a todos, sendo o Ensino Fundamental obrigatório e gratuito dos 6 aos 14 anos, conforme disposto no artigo 208, inciso I, da Constituição Federal de 1988 e regulamentado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/96). Essa obrigatoriedade tem como objetivo garantir os conhecimentos essenciais para o exercício da cidadania e para o desenvolvimento pessoal e social dos indivíduos. No entanto, embora

represente um avanço em termos de políticas educacionais, essa exigência legal pode gerar distorções na percepção social sobre a continuidade dos estudos, especialmente em contextos de vulnerabilidade socioeconômica (Oliveira; Nóbrega, 2021).

Em muitas famílias de baixa renda, a conclusão do Ensino Fundamental tende a ser vista como o encerramento do ciclo educacional formal. Isso se deve, em parte, à necessidade urgente de inserção de seus membros no mercado de trabalho para contribuir com a renda familiar. Nessa lógica, o início do Ensino Médio é frequentemente postergado ou abandonado, reforçando o ciclo intergeracional da pobreza e da exclusão educacional (Oliveira; Nóbrega, 2021). Tal realidade escancara os limites da obrigatoriedade legal quando não acompanhada de **políticas de permanência escolar**, como bolsas de estudo, alimentação adequada, transporte público gratuito e suporte psicossocial. Sem essas garantias, o avanço educacional torna-se uma possibilidade restrita, muitas vezes inviável para a maioria dos jovens em situação de vulnerabilidade.

Esse cenário revela a importância de ampliar o debate sobre **a permanência e a conclusão da educação básica como um todo**, e não apenas do Ensino Fundamental. Ainda que a legislação tenha sido atualizada para tornar obrigatória a educação dos 4 aos 17 anos, conforme a Emenda Constitucional nº 59/2009, a sua efetividade depende da implementação de políticas públicas intersetoriais, capazes de garantir o acesso, a permanência e o sucesso escolar. A permanência no Ensino Médio deve ser compreendida como uma extensão do direito à educação, e não como uma etapa opcional ou supérflua. Assim, combater a evasão nessa etapa exige o enfrentamento das causas estruturais que pressionam os estudantes a abandonar a escola, principalmente em contextos de desigualdade social.

Libâneo (1992, p. 14) afirma que:

igualdade e oportunidade para todos no processo de educação e na compreensão de que a prática educacional se faz pela transmissão e assimilação dos conteúdos de conhecimento sistematizados pela humanidade na aquisição de habilidades de assimilação e transformação desses conteúdos no contexto de uma prática social.

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/96) e com o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), a frequência escolar regular é um direito assegurado a todos os estudantes, sendo a evasão e o elevado número de faltas injustificadas considerados violações desses direitos fundamentais. A legislação brasileira estabelece que é dever da escola, da família e do Estado garantir que crianças e adolescentes tenham não apenas acesso à escola, mas também condições reais de permanência e de aprendizagem. Dessa forma, a instituição escolar deve lançar mão de todos os recursos

disponíveis para prevenir o abandono e promover a permanência dos estudantes, assumindo uma postura proativa e articulada com a rede de proteção social.

A garantia da permanência escolar é um aspecto central do direito à educação, que, por sua vez, é reconhecido pela Constituição Federal como um dos direitos sociais fundamentais. Isso reforça o papel da escola como espaço privilegiado de socialização, aprendizagem e desenvolvimento integral dos sujeitos. Ao propiciar o convívio com os pares, a mediação pedagógica de profissionais qualificados e a construção de vínculos sociais e afetivos, a escola se consolida como a principal instituição promotora de oportunidades e cidadania. Portanto, quando ocorre evasão, não há apenas prejuízo educacional, mas também um rompimento com as políticas públicas de inclusão, proteção e desenvolvimento da infância e adolescência.

A LDB, nesse sentido, introduziu importantes diretrizes para a modernização do sistema educacional brasileiro. Entre os temas centrais da lei destacam-se: a autonomia das instituições escolares, a valorização da gestão democrática, o uso de tecnologias educacionais, a universalização do ensino básico e a articulação entre educação e trabalho. No entanto, observa-se na prática cotidiana das escolas uma flexibilização crescente das práticas pedagógicas, especialmente no que se refere à organização curricular e aos sistemas de avaliação. Essa flexibilização, embora coerente com a busca por uma educação mais significativa e inclusiva, por vezes gera desafios quanto à garantia da equidade e à manutenção de padrões de qualidade.

É importante enfatizar que a LDB, juntamente com os sistemas estaduais e municipais de ensino, constitui o conjunto normativo que regulamenta o direito à educação no Brasil. Essas legislações operam como instrumentos de concretização dos preceitos constitucionais, especialmente no que diz respeito à gratuidade, obrigatoriedade e qualidade do ensino (Oliveira; Nóbrega, 2021).

Assim, cabe ao poder público e às instituições de ensino assegurar não apenas a matrícula, mas o pleno desenvolvimento dos estudantes, garantindo-lhes uma trajetória educacional contínua, participativa e formativa. A evasão escolar, nesse contexto, deve ser enfrentada como um indicador de falhas no sistema, e não como responsabilidade exclusiva do aluno ou de sua família.

Desse modo, reafirma-se a necessidade de políticas públicas educacionais que priorizem a igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola. Essa prioridade está diretamente ligada à redução dos índices de evasão e reprovação, problemas crônicos que afetam a eficácia do sistema educacional. Para garantir a inclusão educacional, é preciso que as ações do Estado estejam voltadas à superação das barreiras econômicas, sociais e culturais que ainda impedem muitos estudantes de exercerem plenamente seu direito à educação. Assim, a

efetivação desse direito não pode ser desvinculada do compromisso do Estado com a justiça social e com a construção de um projeto de país baseado nos princípios democráticos e na dignidade humana.

O inciso I do artigo 3º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/1996, consagrou como um de seus princípios fundamentais a “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”. Essa disposição legal representa um marco na consolidação do direito à educação no Brasil, pois orienta as políticas educacionais a promoverem não apenas o ingresso dos estudantes nos sistemas de ensino, mas também a criação de condições efetivas que garantam sua trajetória escolar contínua e bem-sucedida. Com base nessa diretriz, diversos programas e ações têm sido desenvolvidos com o objetivo de reduzir a evasão escolar, combater as desigualdades educacionais e garantir o direito de todos a uma educação inclusiva, equitativa e de qualidade.

Além disso, a LDB determina que a educação deve ser pública, gratuita e de qualidade, reforçando o papel do Estado na promoção do acesso universal à educação, sem prejuízo à liberdade de organização de instituições privadas, desde que respeitados os princípios legais. Essa coexistência entre redes públicas e privadas é assegurada no artigo 20 da referida lei, e revela o compromisso com a diversidade institucional, desde que as finalidades educativas estejam alinhadas ao interesse público. A organização da educação escolar em dois níveis — básico e superior — prevista no artigo 21 da LDB, estrutura o sistema educacional brasileiro, permitindo a articulação entre etapas e modalidades de ensino que contemplem a pluralidade de sujeitos, territórios e demandas educacionais.

A educação profissional, destacada por Maciel, Otranto e Garcia (2022), constitui uma modalidade de ensino estratégica dentro dessa estrutura, especialmente para populações que enfrentam barreiras históricas ao acesso à educação superior e ao mercado de trabalho. Essa modalidade visa articular formação técnica e tecnológica às demandas sociais e econômicas contemporâneas, promovendo a inserção qualificada dos estudantes no mundo do trabalho. Ao integrar-se à educação básica e à educação superior, a educação profissional contribui para a ampliação das oportunidades de desenvolvimento pessoal, social e profissional dos sujeitos, cumprindo, assim, a função social da educação em um Estado Democrático de Direito comprometido com a equidade e a justiça social.

Compreender a evasão escolar é uma tarefa que exige análise multidimensional, desde sua conceituação até a identificação das múltiplas causas que a desencadeiam. A evasão não é um fenômeno isolado, mas sim o resultado de interações complexas entre fatores sociais, econômicos, pedagógicos e institucionais. Como destacam Nunes e Silvano (2024), aprofundar

o conhecimento sobre essa temática é fundamental para a formulação de estratégias eficazes que contribuam para a redução dos altos índices de evasão escolar. O abandono dos estudos não compromete apenas a trajetória educacional dos indivíduos, mas gera impactos negativos para a sociedade como um todo, ao limitar o desenvolvimento humano, reduzir a qualificação da força de trabalho e ampliar desigualdades estruturais.

Do ponto de vista institucional, a evasão representa um desafio para as escolas e redes de ensino, que enfrentam perdas financeiras, descontinuidade pedagógica e comprometimento de seus indicadores de qualidade. Para os estudantes, o afastamento da escola implica em oportunidades perdidas de formação intelectual, inclusão social e inserção qualificada no mundo do trabalho. Já para a sociedade, os efeitos são observados no agravamento das vulnerabilidades sociais, no aumento da informalidade e no enfraquecimento da cidadania. Por isso, é imprescindível que a evasão escolar seja tratada como um problema coletivo, que exige ações articuladas entre diferentes esferas do poder público e da sociedade civil, com base em diagnósticos precisos e políticas públicas de caráter intersetorial.

No contexto da educação profissional no Brasil, a análise da evasão ganha contornos ainda mais específicos. A trajetória dessa modalidade revela um histórico marcado pelo dualismo educacional, em que coexistiram duas vertentes distintas: uma de caráter assistencialista, voltada às camadas populares, com formação prática e restrita à inserção imediata no mercado de trabalho; e outra, de natureza propedêutica, destinada às elites, com foco na continuidade dos estudos e no acesso ao ensino superior (Nunes; Silvano, 2024). Essa segmentação histórica contribuiu para a reprodução das desigualdades sociais dentro do próprio sistema educacional, influenciando diretamente as condições de permanência e sucesso dos estudantes da educação profissional, sobretudo daqueles oriundos das camadas mais vulneráveis.

Com o passar dos anos, especialmente diante das demandas do setor produtivo, as escolas profissionalizantes passaram a ser impulsionadas a atender às exigências da indústria, da agricultura e dos serviços, ampliando sua inserção no projeto de desenvolvimento econômico nacional. No entanto, essa expansão ocorreu, muitas vezes, de forma desarticulada da educação básica, sem uma integração efetiva entre formação geral e técnica. Tal dissociação contribuiu para o aumento da evasão, à medida que os cursos profissionais não dialogam plenamente com as expectativas e necessidades dos estudantes. Nesse sentido, repensar a estrutura e o papel da educação profissional é um passo crucial para garantir a permanência, a qualidade da formação e o direito à educação integral, conforme preconiza a Constituição de 1988 e a LDB.

No estudo de Maciel, Otranto e Garcia (2022), os autores se baseiam nas contribuições de Morosini et al. (2011) para discutir a complexidade da evasão estudantil. Eles destacam que a evasão é um fenômeno educacional multifacetado, presente em todos os tipos de instituições de ensino e que impacta o sistema educacional como um todo. Além disso, ressaltam as consequências sociais, acadêmicas e econômicas que a evasão acarreta na trajetória de vida dos estudantes evadidos.

Essa abordagem enfatiza a importância de compreender a evasão não apenas como uma decisão individual, mas como resultado de múltiplos fatores interligados. Ao considerar as influências institucionais, pedagógicas, socioeconômicas e culturais, os autores reforçam a necessidade de políticas públicas intersetoriais que promovam a equidade e a justiça social no enfrentamento da evasão escolar.

Segundo Araújo e Lima (2021), não há consenso na literatura especializada quanto à conceituação do fenômeno da evasão escolar. Tal indefinição decorre da complexidade do próprio objeto de estudo, uma vez que envolve múltiplas dimensões que se manifestam de formas diversas nos diferentes níveis e modalidades de ensino. As autoras citam Dore e Lüscher (2011), que argumentam que a dificuldade conceitual reside, principalmente, na variedade de situações que podem ser consideradas como evasão. A multiplicidade de cenários, causas e implicações faz com que o fenômeno não possa ser analisado a partir de uma definição única ou estanque, exigindo abordagens analíticas mais sensíveis à realidade dos sujeitos e ao contexto institucional.

Nessa perspectiva, Araújo e Lima (2021) destacam que as variáveis que influenciam a evasão escolar devem ser compreendidas de forma particularizada, mas também interrelacionada, considerando suas articulações com aspectos sociais, econômicos, familiares, culturais e pedagógicos. Esse entendimento reforça a necessidade de se analisar cada caso dentro de sua especificidade, sem negligenciar os fatores estruturais que, frequentemente, extrapolam a esfera individual do estudante. Portanto, para a formulação de políticas públicas efetivas de enfrentamento à evasão, é imprescindível que os diagnósticos não se limitem a dados quantitativos, mas incorporem análises qualitativas que revelem as múltiplas dimensões do fenômeno e suas manifestações nos diferentes territórios educacionais.

A evasão escolar configura-se como um grave problema social que atinge diferentes níveis da educação básica e superior no Brasil. Tal fenômeno está diretamente associado aos estudantes que, por distintas razões, não concluem seus estudos, gerando impactos significativos em suas trajetórias pessoais e profissionais (Oliveira, 2019). O abandono escolar — entendido aqui como sinônimo de evasão — representa o desligamento do aluno da escola

por motivos alheios à finalização regular da etapa educacional em que está inserido. Trata-se de um processo multifacetado, que envolve não apenas questões individuais, mas também uma teia de fatores estruturais, culturais e econômicos.

Conforme explica Oliveira (2019), a evasão escolar deve ser compreendida como uma manifestação das contradições presentes nos contextos socioeconômicos, políticos e culturais em que os sistemas educacionais estão inseridos. A escola, nesse cenário, torna-se reflexo de uma sociedade marcada por desigualdades históricas e pela ausência de políticas públicas efetivas que garantam o acesso, a permanência e a qualidade do ensino. A evasão não pode ser analisada de forma isolada, como uma escolha ou fracasso do indivíduo, mas como uma consequência das fragilidades do sistema educacional brasileiro e da exclusão social que o atravessa.

Para Silva e Alves (2023), a evasão escolar não deve ser vista de forma homogênea, uma vez que diferentes sujeitos envolvidos no processo educativo — estudantes, famílias e professores — possuem percepções distintas sobre o problema. Enquanto alguns estudantes enfrentam dificuldades socioeconômicas severas, que os forçam a trabalhar desde cedo, outros são desmotivados por uma escola que não dialoga com sua realidade. Assim, é imprescindível o envolvimento de toda a comunidade escolar na identificação das causas da evasão, permitindo a construção coletiva de estratégias de enfrentamento que considerem as particularidades de cada contexto educacional.

Nesse sentido, a escola precisa superar explicações simplistas que culpabilizam os estudantes pelo chamado "fracasso escolar". Teorias do déficit, que atribuem a responsabilidade do insucesso à carência de habilidades cognitivas ou culturais do aluno, precisam ser substituídas por abordagens mais críticas, que reconheçam a influência dos fatores externos e internos à escola na produção das dificuldades de aprendizagem. Muitas instituições ainda operam sob a lógica de um "aluno ideal", aquele que se adequa aos padrões normativos de comportamento e desempenho, ignorando a diversidade de trajetórias e experiências dos estudantes.

Além disso, a inadequação dos sistemas de avaliação, muitas vezes excludentes e padronizados, somada à precariedade das condições de trabalho dos docentes, constitui um fator agravante da evasão escolar. Professores sobrecarregados, com poucos recursos e suporte institucional, enfrentam obstáculos para desenvolver práticas pedagógicas inovadoras e inclusivas. Esse cenário contribui para a manutenção de um ensino desmotivador, distante da realidade dos alunos, o que amplia as taxas de abandono e compromete a efetividade do processo educativo (Silva; Alves, 2023).

O fracasso escolar, portanto, deve ser entendido como um produto de um sistema educacional que, ao invés de promover a inclusão, frequentemente atua como instrumento de exclusão. A promessa de democratização da escola pública brasileira ainda está longe de ser concretizada enquanto persistirem as condições que limitam o acesso pleno ao direito à educação. Combater a evasão escolar exige, assim, um esforço coletivo que envolva políticas públicas integradas, práticas pedagógicas contextualizadas e uma gestão educacional comprometida com a equidade e a justiça social.

A evasão escolar resulta de uma combinação complexa de fatores externos e internos ao ambiente escolar, os quais se inter-relacionam e afetam diretamente a permanência dos estudantes. Entre os fatores externos, Aquino (2016 apud Silva; Alves, 2023) destaca elementos como problemas de saúde, violência urbana, envolvimento com o tráfico de drogas e gravidez na adolescência. Essas questões muitas vezes fogem ao controle da instituição escolar, mas afetam intensamente a trajetória educacional dos jovens, especialmente os que vivem em contextos de vulnerabilidade social. Além disso, o papel da família é essencial: a ausência de acompanhamento, apoio e interesse por parte dos pais ou responsáveis, sobretudo no que diz respeito às decisões educacionais e ao cotidiano escolar dos filhos, contribui para o distanciamento do aluno da escola, favorecendo o abandono precoce.

No que se refere aos fatores internos, o ambiente escolar autoritário, em que há pouca ou nenhuma participação dos estudantes nas decisões e práticas pedagógicas, também exerce influência significativa na evasão. Quando a escola é percebida como um espaço onde a democracia não se efetiva e as relações são marcadas pela rigidez e pela obediência cega às normas, o vínculo do aluno com o processo educativo é enfraquecido. Essa realidade é confirmada por relatos de docentes que reconhecem a dificuldade dos alunos em se adequarem às diretrizes institucionais (Aquino, 2016 apud Silva; Alves, 2023). De acordo com Bourdieu (1975), a escola frequentemente atua como um mecanismo de reprodução social, exigindo do aluno conformidade com padrões que nem sempre refletem sua vivência, sua linguagem e seus valores culturais.

Essa desconexão entre a escola e a realidade do estudante pode gerar sentimentos de exclusão e inadequação, tornando o ambiente escolar um espaço hostil e pouco acolhedor. Quando os conteúdos ensinados são excessivamente voltados para o conhecimento erudito e não dialogam com as práticas culturais dos alunos, ocorre um processo de alienação que compromete o interesse e o engajamento dos discentes. Aquino (2016) observa que, para muitos estudantes, a escola permanece como um espaço tradicionalista, alheio à diversidade cultural que compõe a sociedade brasileira. Dessa forma, a evasão não decorre apenas de falhas

individuais, mas é reflexo de um sistema educacional que, ao ignorar a pluralidade e as desigualdades sociais, perpetua práticas excludentes que dificultam o pleno exercício do direito à educação.

Ao abordar os fatores externos que contribuem para a evasão escolar, é fundamental considerar os contextos históricos e sociais mais amplos nos quais os sistemas educacionais estão inseridos. Um exemplo emblemático dessa influência externa é a pandemia da Covid-19, que teve efeitos profundos e desiguais sobre diferentes setores da sociedade, incluindo a educação. O fechamento das escolas, a adoção abrupta do ensino remoto e a precariedade no acesso à internet e a dispositivos eletrônicos foram elementos que ampliaram as desigualdades já existentes, especialmente entre os estudantes da rede pública de ensino. Como apontam Garcia et al. (2020, p. 05), “o impacto deste contexto pandêmico para o setor educacional em seus mais diversos níveis é gigantesco e não necessariamente homogêneo ou justo”.

A pandemia evidenciou e agravou a vulnerabilidade de milhares de estudantes que, por questões socioeconômicas, não conseguiram acompanhar as atividades escolares durante o período de ensino remoto. Para muitos, a evasão se deu não por opção, mas por ausência de condições mínimas para continuar estudando. Crianças e adolescentes em situação de pobreza extrema, sem apoio familiar ou infraestrutura adequada, foram forçados a abandonar a escola. Esse cenário expôs a urgência de políticas públicas que garantam não apenas o acesso, mas também a permanência e a aprendizagem em contextos adversos. Assim, a evasão escolar durante a pandemia não deve ser analisada de forma isolada, mas como um reflexo de uma crise social mais ampla, cujos efeitos ainda persistem no cotidiano das escolas brasileiras.

Uma pesquisa realizada pela Fundação Getúlio Vargas (FGV) sobre os impactos da pandemia de Covid-19 na vida de 68 mil jovens em todo o Brasil revelou dados alarmantes sobre a evasão escolar no período. Segundo o levantamento, o percentual de jovens que estavam fora da escola subiu de 26% em 2020 para 36% em 2021, o que representa um crescimento significativo em apenas um ano. Esse aumento expressivo reflete não apenas os efeitos da crise sanitária sobre o setor educacional, mas também a intensificação de desigualdades estruturais que já marcavam o sistema de ensino brasileiro. A evasão escolar, nesse contexto, emerge como uma consequência direta da vulnerabilidade socioeconômica acentuada pela pandemia.

A principal razão apontada pelos jovens para o abandono dos estudos foi a necessidade financeira, que os obrigou a priorizar o trabalho em detrimento da continuidade da formação educacional. A pesquisa indicou ainda que quatro a cada dez jovens consideraram seriamente deixar os estudos, o que evidencia o grau de fragilidade do vínculo escolar em contextos de crise. Esses dados revelam um cenário preocupante que exige ações imediatas por parte do

Estado, sobretudo no que diz respeito à criação de políticas públicas que assegurem o retorno e a permanência desses estudantes. O enfrentamento da evasão, nesse sentido, deve ser articulado com medidas de proteção social, apoio psicopedagógico e políticas de inclusão que levem em consideração as reais condições de vida da população estudantil.

CONCLUSÃO

A evasão escolar no Brasil é o resultado de um processo histórico de exclusão educacional que ainda persiste, mesmo com os avanços legais conquistados. O texto evidencia que as desigualdades sociais, aliadas à falta de políticas eficazes de permanência e de incentivo à formação cidadã, contribuem significativamente para o afastamento dos jovens da escola. É preciso compreender a evasão como um sintoma de problemas estruturais e não apenas como uma escolha individual.

A escola, muitas vezes, falha em garantir um ambiente inclusivo, acolhedor e significativo para os estudantes. Currículos descontextualizados, avaliações excludentes e uma gestão escolar pouco democrática são fatores que dificultam o engajamento dos jovens e promovem o abandono. A superação desse cenário exige um novo olhar sobre a função social da escola e o compromisso com a justiça educacional.

Nesse sentido, o enfrentamento da evasão escolar exige a atuação conjunta de diversas áreas: educação, assistência social, saúde, cultura e trabalho. Políticas intersetoriais, programas de transferência de renda, transporte escolar, alimentação de qualidade e formação continuada de professores são estratégias fundamentais para promover a permanência dos alunos.

Conclui-se que garantir o direito à educação passa por reconhecer as especificidades dos sujeitos, valorizar sua cultura e trajetória de vida, e construir uma escola que, de fato, contribua para o desenvolvimento humano e social. Combater a evasão é investir no futuro do país, na inclusão e na transformação social por meio de uma educação pública, gratuita e de qualidade para todos.

REFERÊNCIAS

ADACHI, Ana Amélia Chaves Teixeira. Evasão e evadidos nos cursos de graduação da Universidade Federal de Minas Gerais. 2009. 214 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, Belo Horizonte, 2009.

ARAÚJO, E. B.; LIMA, A. M. O estado da arte sobre evasão escolar nos institutos federais: uma contribuição para a construção de saberes e práticas. *Revista Labor*, v. 1, n. 26, p. 54-75, 2021.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino.* Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.* Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 23 abr. 2025.

BRASIL. Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009. Altera os arts. 2º, 6º, 23, 30, 37, 208, 211 e 212 da Constituição Federal, para ampliar a obrigatoriedade e a gratuidade do ensino e dispor sobre o plano nacional de educação. *Diário Oficial da União: seção 1,* Brasília, DF, p. 1, 12 nov. 2009. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm. Acesso em: 23 abr. 2025.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. *Estatuto da Criança e do Adolescente.* *Diário Oficial da União: seção 1,* Brasília, DF, p. 13563, 16 jul. 1990. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm. Acesso em: 23 abr. 2025.

BRASIL. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União,* Brasília, DF, Seção 1, p. 27, 23 dez. 1996.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União: seção 1,* Brasília, DF, p. 27833, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 23 abr. 2025.

CISLAGHI, Renato. Um modelo de sistema de gestão do conhecimento em um framework para a promoção da permanência discente no ensino de graduação. 2008. 258 f. Tese (Doutorado em Engenharia e Gestão do Conhecimento) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

FGV – FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS. *Juventudes e a pandemia do coronavírus.* São Paulo: FGV Social, 2021. Disponível em: <https://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/handle/10438/30824>. Acesso em: 23 abr. 2025.

FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS. *Juventudes e a pandemia do coronavírus.* Disponível em: <https://atlasdasjuventudes.com.br/juventudes-e-a-pandemia-do-coronavirus>. Acesso em: 23 abr. 2025.

GARCIA, D. R. N. de S.; MACIEL, C. E.; OTRANTO, C. R. A garantia do direito à educação: perspectivas de enfrentamento às causas da evasão na educação superior dos institutos federais. *SciELO Preprints,* 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.5002>. Acesso em: 23 abr. 2025.

GARCIA, José Antonio Dias et al. Ensino profissional e tecnológico na pandemia COVID-19: contexto político e educacional. *Pesquisa, Sociedade e Desenvolvimento,* [S.l.], v. 9, n. 12, p. e15391210789, 2020.

GARCIA, Ricardo et al. *Educação e pandemia: os impactos da Covid-19 na educação básica brasileira.* Rio de Janeiro: Fundação Oswaldo Cruz, 2020. Disponível em: <https://repositorio.enap.gov.br/handle/1/5375>. Acesso em: 23 abr. 2025.

NUNES, E. B.; SILVANO, A. M. C. Práticas pedagógicas e evasão discente: uma análise no curso técnico. *Educação em Revista*, v. 40, e36039, 2024.

OLIVEIRA, Francisco Lidoval de; NÓBREGA, Luciano. Evasão escolar: um problema que se perpetua na educação brasileira. *Revista Educação Pública*, Rio de Janeiro, v. 21, n. 19, 25 maio 2021. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/21/19/evasao-escolar-um-problema-que-se-perpetua-na-educacao-brasileira>. Acesso em: 23 abr. 2025.

OLIVEIRA, Jorge Miguel Lima. Evasão escolar e mercado de trabalho: um estudo sobre a venda de castanha na cidade de Junco do Seridó/PB. In: **CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO**, 6., 2019, Fortaleza. Anais.

SAVIANI, Dermeval. O legado educacional do “longo século XX” brasileiro. In: **SAVIANI, Dermeval** et al. *O legado educacional do século XX no Brasil*. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

SAVIANI, Dermeval. Vicissitudes e perspectivas do direito à educação no Brasil: abordagem histórica e situação atual. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 34, n. 124, p. 743-760, jul./set. 2013.

SILVA, Otavio Henrique Ferreira da; ALVES, Pauleana Cardoso de Matos. Evasão escolar na educação básica e necropolítica. *SciELO Preprints*, [S.l.], 2022. Disponível em: <https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/view/5850>. Acesso em: 23 abr. 2025.

**CONTRIBUIÇÕES DA LEGISLAÇÃO NA
PROMOÇÃO DA EDUCAÇÃO E DO
BEM AMBIENTAL**

DOI: 10.29327/5566416.1-5

Ana Maria Picanço do Carmo

Ricardo Figueiredo Pinto

CONTRIBUIÇÕES DA LEGISLAÇÃO NA PROMOÇÃO DA EDUCAÇÃO E DO BEM AMBIENTAL

DOI: 10.29327/5566416.1-5

Ana Maria Picanço do Carmo

Ricardo Figueiredo Pinto

RESUMO

O presente estudo aborda as contribuições da legislação brasileira na promoção da Educação Ambiental e da proteção dos bens ambientais, analisando seus fundamentos constitucionais e legais, bem como sua inserção no contexto educacional. O objetivo principal é demonstrar como os dispositivos legais, especialmente a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a Política Nacional de Educação Ambiental (Lei nº 9.795/1999) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), fornecem suporte normativo essencial para o desenvolvimento da Educação Ambiental nas escolas. A metodologia adotada é de natureza qualitativa, por meio de revisão bibliográfica e análise documental da legislação pertinente. O estudo evidencia que a Educação Ambiental transcende o ensino de conteúdos ecológicos, promovendo uma formação cidadã voltada à sustentabilidade, à preservação dos recursos naturais e ao desenvolvimento responsável. Entre os principais resultados, destaca-se o reconhecimento da Educação Ambiental como prática transversal no currículo escolar, embora sua aplicação ainda enfrente desafios quanto à efetivação e à formação docente. A conclusão ressalta que, embora haja um arcabouço legal expressivo, a efetivação da Educação Ambiental nas escolas depende do engajamento político, da formação contínua dos professores e da articulação entre os diversos atores educacionais. A educação para o meio ambiente deve ser uma prática constante, crítica e transformadora, capaz de desenvolver nos alunos uma consciência ecológica ativa e comprometida com a defesa do bem ambiental.

Palavras-chave: Educação Ambiental; Legislação Educacional; Sustentabilidade.

ABSTRACT

This study addresses the contributions of Brazilian legislation to the promotion of Environmental Education and the protection of environmental assets, analyzing its constitutional and legal foundations, as well as its inclusion in the educational context. The main objective is to demonstrate how legal provisions, especially the 1988 Federal Constitution, the National Education Guidelines and Framework Law (LDB), the National Environmental Education Policy (Law No. 9.795/1999), and the National Curriculum Parameters (PCNs), provide essential normative support for the development of Environmental Education in schools. The adopted methodology is qualitative, through bibliographic review and documentary analysis of relevant legislation. The study highlights that Environmental Education goes beyond ecological content, promoting citizen education focused on sustainability, the preservation of natural resources, and responsible development. The findings show that Environmental Education is recognized as a cross-cutting theme in the school curriculum, although its implementation still faces challenges regarding teacher training and practical effectiveness. The conclusion emphasizes that, despite the robust legal framework, implementing Environmental Education in schools requires political engagement, continuous teacher development, and collaboration among educational stakeholders. Environmental education should be a continuous, critical, and transformative practice, capable of fostering ecological awareness and commitment to environmental protection.

Keywords: Environmental Education; Educational Legislation; Sustainability.

RESUMEN

Este estudio aborda las contribuciones de la legislación brasileña a la promoción de la Educación Ambiental y la protección de los bienes ambientales, analizando sus fundamentos constitucionales y legales, así como su inclusión en el contexto educativo. El objetivo principal es demostrar cómo las disposiciones legales, especialmente la Constitución Federal de 1988, la Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional (LDB), la Política Nacional de Educación Ambiental (Ley N° 9.795/1999) y los Parámetros Curriculares Nacionales (PCNs), brindan soporte normativo esencial para el desarrollo de la Educación Ambiental en las escuelas. La metodología adoptada es cualitativa, mediante revisión bibliográfica y análisis documental de la legislación pertinente. El estudio evidencia que la Educación Ambiental trasciende el contenido ecológico, promoviendo una formación ciudadana orientada a la sostenibilidad, la preservación de los recursos naturales y el desarrollo responsable. Entre los principales resultados se destaca el reconocimiento de la Educación Ambiental como tema transversal en el currículo escolar, aunque su aplicación todavía enfrenta desafíos en cuanto a su efectividad y la formación docente. La conclusión resalta que, aunque existe un marco legal significativo, la efectivización de la Educación Ambiental en las escuelas depende del compromiso político, la formación continua de los profesores y la articulación entre los actores educativos. La educación ambiental debe ser una práctica constante, crítica y transformadora, capaz de desarrollar una conciencia ecológica activa y comprometida con la defensa del medio ambiente. **Palabras clave:** Educación Ambiental; Legislación Educativa; Sostenibilidad.

INTRODUÇÃO

Para que a discussão sobre a Educação Ambiental e o bem ambiental seja relevante e possa se estender aos aspectos mais essenciais na seara educacional é imperativo entender o que são *bens ambientais* não apenas sob a perspectiva social, mas principalmente legal, enquanto elementos que proporcionam satisfação ao ser humano (Alves, 2015)

Partindo desse ponto, entende-se que o que se denomina de bem ambiental não se restringe apenas as características físicas da natureza que está sendo devastada, mas se estende aos aspectos culturais, éticos e morais do próprio homem que não consegue diminuir a marcha de violações ao bem ambiental. Isso tem feito com que a própria expectativa de vida na Terra diminua gradativamente e gere um quadro de temor a respeito do que pode acontecer ao planeta e aos seres humanos como um todo.

O que torna essa situação mais preocupante é justamente o fato de que, atualmente, qualquer projeto ou solução para a crise ambiental precisa ter um impacto e extensão muito maior do que aquilo que se tem visto nos últimos anos, pois a questão tem se intensificado no limite do que se considera suportável.

É exatamente nessa perspectiva que a Educação Ambiental se mostra relevante, pois ela auxilia não apenas a compreender a urgência de ações propositivas e sustentáveis, sendo essencial que as gerações do passado e do presente se mobilizem em torno da centralidade da herança ambiental para a sobrevivência segura do próprio homem.

Em virtude disso, é oportuno que se aborde nesse artigo o que a legislação tem a evidenciar a respeito da proteção, conservação e promoção do bem ambiental que deve ter como uma de suas estratégias-chave a Educação Ambiental atualmente em voga em muitas instituições de ensino.

DESENVOLVIMENTO

Do bem ambiental como um direito constitucional fundamental

Não existe dúvida de que a Constituição Federal do país é o documento que define normas legais supremas e, por isso mesmo, pode ser considerado como a diretriz legal que é soberana em relação a todas as outras estabelecidas denominadas infra-constitucionais.

Nesse sentido, quando se trata de discutir o bem ambiental como um direito constitucional é preciso considerá-lo à luz do escopo legal existente no país, a ponto de mostrar sua importância para cada cidadão, tornando-o ciente dos direitos e deveres a um ambiente sustentável e ecologicamente equilibrado. Além disso, lançar um olhar mais apurado sobre o bem ambiental na Constituição significa conhecer um dos pressupostos lógicos que dá sustentação aos demais direitos do homem, principalmente por que se refere-se em maior ou menor amplitude ao próprio direito à vida enquanto objeto de estudo.

Existe o consenso de que a Constituição Federal é o que se denomina de lei fundamental, ou seja, é uma legislação pensada e elaborada para ser aplicada como uma carta de princípios ou normas elementares de cunho basilar. A Constituição é a lei suprema que rege todas as outras leis que são estabelecidas no país ocupando um posto prioritário na escala de normas jurídicas.

Com maior ou menor impacto, a Carta Magna, como se costuma denomina-la tem como objetivos principais estabelecer a organização do Estado político, de todos os órgãos que o compõem, especificando o funcionamento legal da vida na sociedade.

Dessa forma é a Constituição Federativa que mostra como o poder deve ser exercido pelo Ente Administrativo, os limites em que deve atuar, proteger e garantir que todos os direitos e deveres dos cidadãos sejam respeitados e oferecer as bases para a convivência política, cultural e econômica.

Entre os direitos que a Constituição Federal de 1988 enfatiza está aquele que se relaciona com o próprio meio ambiente sustentável. Fiorillo e Rodrigues (2006, p. 55) reforçam isso ao afirmar que "proteger o meio ambiente, em última análise, significa proteger a própria preservação da espécie humana".

Esse talvez seja um dos princípios constitucionais mais importante para todo e qualquer cidadão interessado na própria sobrevivência, organização e proteção do bem ambiental. Isso é ainda mais importante quando se reflete no fato de que a Constituição de 1988 foi a primeira a dar destaque as questões ambientais e a relação entre o bem ambiental e o cidadão.

Além disso, a Constituição Federal de 1988 é a primeira Carta Magna a insistir que o meio ambiente é um direito fundamental, dedicando um capítulo inteiro para definir os aspectos normativos, que está relacionado tão somente ao meio ambiente (natureza), mas também ao bem ambiental ligado a esfera do trabalho, o meio ambiente artificial, cultural, além do próprio patrimônio genético.

Por isso, considera-se que a Carta Magna de 1988 foi a primeira a mostrar claramente que sociedade, o Estado e os instrumentos jurídicos precisam estar adequados e tomar atitudes que favoreçam sempre qualquer bem jurídico ambiental.

Silva (2017) informa que com a Constituição de 1988, passou-se a compreender que o direito a um meio ambiente ecologicamente equilibrado, assume o status de bem jurídico estratégico para a qualidade de vida e a utilização em comum pela sociedade.

Para proteger e defender esse meio ambiente é necessário que ocorra uma parceria entre o Poder Público e a própria sociedade caminhando juntos para se atingir a segurança e a qualidade de vida das gerações futuras (Art. 225, CF).

O art. 225 é central para se entender como a Constituição Federal institucionaliza o dever de preservar o meio ambiente, pois é um direito que a todos pertence, ou seja, de contar com um meio ambiente sustentável e saudável (Fiorillo, 2017)

Nessa discussão observa-se que a própria definição de meio ambiente passa a se tornar um tanto quanto complexa pois abrange tudo aquilo que está ao redor do ser humano. A Lei nº 6938/81 no seu art. 3º explicita que "meio ambiente o conjunto de condições, leis, influências e interações de ordem física, química e biológica, que permite, abriga e rege a vida em todas as suas formas".

É nesse ponto que se percebe que a Constituição Federativa de 1988 ganha relevância por aprofundar essa definição uma vez que a Carta Magna passou a evidenciar a necessidade de tutela do meio ambiente natural, artificial, cultural e do trabalho (Art. 225, CF 88).

É no grupo denominado de *terceira geração* que se trata da proteção a todo e qualquer forma de vida humana e não apenas de um grupo específico de pessoas. Entre esses direitos pode-se apontar os direitos relativos a paz, ao meio ambiente saudável, a propriedade sobre o patrimônio que é comum da humanidade, além do direito de comunicação.

Quando a Constituição Federal eleva os recursos ambientais a categoria de bens de uso comum, engloba tanto os bens públicos, quanto aqueles que pertencem a esfera privada. Isso exige que cada um dos cidadãos, independentemente da classe social ou condição econômica, tome para si a responsabilidade de cuidar e manter o meio ambiente permanentemente saudável.

Das disposições do plano diretor e o estatuto da cidade do município de Macapá-AP

O plano diretor de Macapá (PMM, 2004) se refere às áreas como um patrimônio ambiental, e cita “a proteção ambiental das ressacas, evitando a ocupação por usos e atividades que venham causar sua degradação”. No entanto, é dos órgãos ambientais a responsabilidade de fiscalizar e monitorar as atividades que possam causar danos a essas áreas.

As áreas úmidas são reconhecidas pelo seu valor como recurso econômico, cultural, científico e recreativo, de regularização dos regimes de água e como habitat da flora e fauna.

A intervenção do poder público estabeleceu algumas medidas para resguardar as áreas úmidas, entre elas: a lei 0455/1999 – dispõe sobre a delimitação e tombamento das ressacas do Amapá; substituída pela Lei 0835/2004 – dispõe sobre a ocupação urbana e periurbana, reordenamento territorial, uso econômico e gestão ambiental das ressacas e várzeas do Amapá.

Campbell (2017) lembra que se a população é cada vez mais urbana, também o é a pobreza, pois o processo produtivo concentra a pobreza em territórios compactos e, nas cidades, isto provoca uma crescente deterioração do ambiente urbano e da qualidade de vida dos cidadãos.

À medida que aumenta o tamanho das cidades proliferam os problemas de diversas ordens como a sobrecarga dos serviços de saneamento, transportes, informacional, o aumento da demanda por serviços sociais e empregos, a disseminação da informalidade, a violência torna-se preocupante, cresce a degradação sócioambiental.

Ao mesmo tempo em que há a modernização das atividades produtivas e de serviços e a atração de capitais internacionais - especialmente o financeiro -, há também uma expansão da pobreza. Daí a caracterização da “involução metropolitana”, diz Milton Santos (2014). De um lado, há enriquecimento, de outro, expansão da pobreza, com o crescimento do número de empregos mal remunerados, subemprego e desemprego com a correspondente queda das condições de vida da maioria da população.

Ao contrário do centro da cidade, a periferia de Macapá caracteriza-se por um espaço territorial-urbano onde vivem pessoas de distintas classes sociais, mais a maioria das famílias, cujo sustento vem de subempregos, é de pobres que construíram sua moradia e conquistaram seu espaço urbano de forma irregular, isto é, por meio de invasões, que por sua vez podem

ocorrer tanto em terrenos planos quanto em áreas de proteção ambiental, como várzeas e ressacas, contribuindo para a degradação do meio ambiente natural.

Para Demo apud Maricato (2016), nesses locais moram pessoas que são, em sua maioria, gente pobre ou empobrecida, o que significa que são indivíduos que não apenas não tem, mas que está, sobretudo, “impedida de ter”. A pobreza das populações da periferia da cidade pode ser definida, então, como a impossibilidade de ter; uma desigualdade social que marca as suas condições de vida.

Quando um município não conta com o suporte de um plano diretor é comum que a falta de organização se instale nos aspectos infraestruturais do município ou mesmo na administração da cidade.

Em relação ao Plano Diretor a Prefeitura Municipal de Macapá este atualizou as normas urbanísticas para gestão do desenvolvimento urbano e ambiental do município, tais como, a Lei do uso e ocupação do solo, Lei do parcelamento do solo urbano, Lei do perímetro urbano, código de obras e instalações e a Lei do licenciamento, fiscalização e autorização de atividades socioeconômica (MARQUES, 2004)

A responsabilidade de elaborar o Plano Diretor e de atender as suas indicações e propostas é de todos os moradores de Macapá. O papel da Prefeitura, dos órgãos Estaduais e Federais, da iniciativa privada, das entidades e associações e da população no apoio ao desenvolvimento urbano sustentável de Macapá deve ser destacado no Plano Diretor.

O Plano Diretor foi elaborado por toda a população do Município de Macapá. A Prefeitura Municipal coordenou a elaboração do Plano. Representantes da Câmara dos Vereadores, dos órgãos Federais e Estaduais, de organizações não governamentais, de universidades, de entidades de classe e de associações comunitárias devem participar da elaboração do Plano Diretor. Tanto a população da cidade quanto dos distritos de Macapá foi convidada a participar da elaboração do Plano.

Esses segmentos podem continuar governando a cidade por algum tempo, construindo obras, mas sua frágil hegemonia na esfera urbana dificulta o anúncio prévio de tais obras, ou seja, os planos. Assim, costumeiramente, o plano diretor atinge alguns segmentos geográficos indispensáveis dentro da cidade de Macapá.

Áreas de conservação são aquelas que possuem um padrão de ocupação do território caracterizado por uma certa uniformidade das tipologias das edificações e estrutura urbana consolidada quanto ao traçado e à qualidade da infra-estrutura. Compreendem, praticamente, todas as unidades ambientais urbanas identificadas no território da cidade, principalmente áreas

populares consolidadas. A ação nessas áreas deve ter como diretriz a melhoria, ampliação e modernização das infra-estruturas e serviços públicos (BARRETO, 2005).

Não são poucos nem simples os dilemas que o plano diretor vem enfrentando no Brasil. Por mais paradoxal que pareça, nenhum grupo social importante no Brasil tem realmente se interessado por planos diretores nos termos do conceito acima apresentado, nem de qualquer conceito parecido. Os políticos – prefeitos, particularmente – não se interessam.

Princípios de proteção ao meio ambiente

Os princípios utilizados para a proteção e preservação do bem ambiental norteiam as ações que se constituem em normas condutas que devem ser observadas e empregadas na prática para prevenir a ocorrência de danos ambientais. Neste trabalho, trouxemos os princípios que mais são trabalhados pela doutrina.

a) Princípio do direito fundamental ao meio ambiente ecologicamente equilibrado

O princípio do direito fundamental a um ambiente ecologicamente equilibrado constitui um dos direitos fundamentais quando se trata de discutir a necessidade de um meio natural que favoreça a vida humana na Terra. Não á toa a Constituição Federal de 1988 no artigo 225, *caput*,

Art. 225: Todos têm direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado, bem de uso comum do povo e essencial à sadia qualidade de vida, impondo-se ao Poder Público e à coletividade o dever de defendê-lo e preservá-lo para as presentes e futuras gerações.

Na realidade pode-se dizer que tendo como ponto de partida esse princípio todos os demais passam a ter sua validade associada ao princípio fundamental de um direito a um meio ambiente equilibrado. É importante considerar que esse princípio deriva da Declaração de Estocolmo de 1972 que, em seus princípios 1º e 2º, se assegura, respectivamente, que:

O homem tem o direito fundamental à liberdade, à igualdade e ao desfrute de condições de vida adequadas, em um meio ambiente de qualidade tal que lhe permita levar uma vida digna, gozar de bem-estar, e é portador solene de obrigação de melhorar o meio ambiente, para as gerações presentes e futuras...”

No Brasil, considera-se essencial o respeito a esse princípio, pois um meio ambiente ecologicamente equilibrado pode fazer toda a diferença entre a sobrevivência ou não da sociedade. Não importa o que se discuta, esse princípio assume a conotação de direito fundamental ainda que não esteja incluso no Capítulo dos Direitos Individuais (artigo 5º), nem dos Direitos Sociais (artigo 6º).

Isso ocorre basicamente porque ao se usufruir um meio ambiente saudável, então proporcionalmente os seres humanos obterão mais qualidade de vida que também está associada a saúde que são requisitos fundamentais para que o ser humano tenha uma existência digna e produtiva

b) Princípio do desenvolvimento sustentável

O princípio denominado de desenvolvimento sustentável busca convergir tanto a preservação do meio ambiente com o desenvolvimento econômico. Diante dessa possibilidade, classifica-se o desenvolvimento sustentável como "aquele que atende às necessidades do presente sem comprometer a possibilidade de as gerações futuras atenderem as suas próprias necessidades." (VIOSTI, 2012, p. 33)

Compreende-se que o princípio do desenvolvimento sustentável tem como objetivos equalizar, conciliar, encontrar um ponto de equilíbrio de um lado no crescimento e do outro a utilização adequada, racional e com responsabilidade dos recursos naturais, desde que se respeite e preserve a herança natural que foi legada aos homens, de modo que as gerações futuras tenham a garantia de qualidade de vida

c) Princípio da responsabilidade

No que tange ao princípio da responsabilidade coloca sobre os responsáveis pela destruição do bem ambiental a obrigação de assumir as responsabilidades além de custear a reparar o dano ambiental infringido ao homem e a humanidade, compensando de alguma forma essa degradação causada a todos habitantes do planeta.

O princípio da responsabilidade está contemplado no § 3º do art. 225 da Constituição Federal.

As condutas e atividades consideradas lesivas ao meio ambiente sujeitarão os infratores, pessoas físicas ou jurídicas, a sanções penais e administrativas, independentemente da obrigação de reparar os danos causados.

Não se deve esquecer que o incentivo a aplicação do princípio da responsabilidade não é recente. Data de pelo menos três décadas atrás, pois na primeira parte do inciso VII do art. 4º da Lei nº 6.938/81 prevê o princípio da responsabilidade ao determinar que a Política Nacional do Meio Ambiente visará à imposição ao poluidor e ao predador da obrigação de recuperar e/ou indenizar os danos causados ao meio ambiente.

Some-se a isso que o inciso IX do art. 9º desse dispositivo legal prevê o princípio da responsabilidade buscando classificar como instrumento da Política Nacional do Meio

Ambiente as reprimendas disciplinares ou compensatórias àqueles que não cumprirem as medidas estratégicas para se preservar ou corrigir qualquer ato que traga destruição ao bem ambiental.

d) Princípio do equilíbrio

O princípio do equilíbrio refere-se principalmente as implicações que podem decorrer da violação ao meio ambiente através da adoção de medida sobre poluentes, “[...] de forma que possa ser útil à comunidade e não importar em gravames excessivos aos ecossistemas e à vida humana [...]” (Antunes, 2016, p.40).

Diante dessa constatação é muito importante tomar os necessários cuidados, principalmente aqueles responsáveis pela aplicação da lei e dos direitos ambientais que devem pesar todos os efeitos resultantes das determinações que resultam a efetivação das leis.

e) Princípio da prevenção e precaução

Sobre o princípio da prevenção e precaução, cabe explicitar que ao abordar o meio ambiente a Constituição Federal se baseia nesse princípio para que os outros possam ganhar força. Conceitualmente Mello Junior (2013, p. 12) explica

O princípio da prevenção, que é aquele que determina a adoção de políticas públicas de defesa dos recursos ambientais como uma forma de cautela em relação à degradação ambiental. Seja no *caput* do art. 225, quando fala sobre o dever do Poder Público e da coletividade de proteger e preservar o meio ambiente para as presentes e futuras gerações, ou seja, na maior parte do restante do dispositivo.

Entende-se que o princípio da prevenção é aquele que mais se faz presente na seara do Direito Ambiental e em todas as políticas públicas de meio ambiente Benjamin (2009, p. 26) destaca que a prevenção é mais importante do que a responsabilização do dano ambiental.

Neste contexto, o princípio da prevenção galgará sempre obstar perdas potenciais e indesejáveis decorrente das interações, exploratórias ou não, feitas ao meio ambiente, arrimado pela certeza científica que tal atividade resultará em prejuízo.

Essa ideia é compreensível na medida em que se avalia o fato de que prevenir a destruição do bem ambiental é muito mais eficaz do que se responsabilizar alguém ou alguma instituição por algo que já aconteceu. Trata-se de antecipar possíveis prejuízos muito mais do que apenas tentar corrigi-los. Almeida (2012, p. 51) acrescenta

A dificuldade, improbabilidade ou mesmo impossibilidade de recuperação é a regra em se tratando de um dano ao meio ambiente. A recuperação de uma lesão ambiental é quando possível muito demorada e onerosa, de forma que na maior parte das vezes somente a atuação preventiva pode ter efetividade. São inúmeros os casos em que as catástrofes ambientais não têm reparação

Sobre essa discussão pode-se reforçá-la por refletir no fato de que a reparação, a indenização e a punição devem ser, respectivamente, aqueles recursos derradeiros para tentar imprimir uma solução para o estrago feito no meio ambiente. Por causa dessas características relacionadas aos prejuízos ambientais, a Constituição Federal assume o fato de que é necessário priorizar às medidas preventivas que dificultem a ação humana nociva sobre o meio ambiente.

Assim, Matos (2012) explica que o princípio da prevenção pode e deve ser aplicado as ações que causam um impacto ambiental negativo no bem ambiental e dos quais se possa tomar as medidas necessárias para prever e evitar os danos ambientais.

Portanto, o princípio da precaução e da prevenção é amplo e coletivo tornando-se reponsabilidade de todos a proteção e preservação do meio ambiente, para que os recursos naturais não se esgotem e sejam utilizados de forma sustentável salvaguardando o direito ao meio ambiente equilibrado tanto para sociedade atual, quanto para as gerações futuras.

f) Princípio do poluidor-pagador

Outro princípio de vital importância é o do poluidor/pagador que tem a finalidade de estimular a iniciativa privada a assumir o ônus pela geração de elementos que degradam o meio ambiente, resultado direto do processo produtivo e do consumo da sociedade que, não raro, acabam por diminuir sensivelmente a capacidade do bem ambiental de se regenerar.

Em termos simples o princípio do poluidor/pagador evidencia que aquele que faz uso do meio ambiente, trazendo prejuízos a fauna e a flora deve também suportar os custos decorrentes de suas ações. Como afirma Machado (2009, p. 56) “ao causar uma degradação ambiental o indivíduo invade a propriedade de todos os que respeitam o meio ambiente e afronta o direito alheio”

Em resumo, o princípio do poluidor pagador fundamenta-se na necessidade de se compensar eventuais prejuízos ao meio ambiente. Para cada ação negativa sobre a natureza é preciso que se tome medidas para restaurar ou reequilibrar o que se destruiu. Assim, o princípio do poluidor/pagador deve ser utilizado amplamente quando se trata daqueles prejuízos causados por pessoas físicas ou instituições/empresas que tornem o bem ambiental vulnerável ou mesmo fragilizado.

Legislação educacional e o Meio Ambiente

Outro documento que rege a educação no Brasil é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN) nº 9394/96 que defendem a necessidade de se observar os princípios que norteiam o sistema de ensino, destacando-se entre eles a importância de preservar e proteger o meio ambiente, ainda que se reconheça que menção a temática ambiental ainda se revela escassa. O artigo 32 da LDB, explicita que o segmento correspondente ao ensino fundamental tem entre suas finalidades específicas a formação para o exercício da cidadania buscando-se “(...) II – *a compreensão do ambiente natural e social do sistema político, da tecnologia das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade*”.

Nota-se que a compreensão do que constitui o meio ambiente e, mais importante ainda, a necessidade de resguardar esse patrimônio é base indiscutível da formação para a cidadania. O não respeito a esse princípio pode acarretar danos irreparáveis a própria existência do indivíduo e seu desenvolvimento na sociedade.

No artigo 36 da LDB expressa-se a determinação de que na matriz curricular do ensino médio e fundamental exista uma base comum que pode receber o complemento de uma parte que se denomina de diversificada, que seja caracterizada por aspectos próprios da região onde o ensino e aprendizagem são ofertados. Dessa forma existe a previsão de que “§ 1º - os currículos a que se refere o caput devem abranger, obrigatoriamente, (...) o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente no Brasil”

Compreende-se que na educação escolar deve prevalecer um ensino voltado para o saber que engloba o conhecimento do mundo físico e natural, o que subentende que a Educação Ambiental não pode ser excluída no planejamento e execução das aulas por parte do professor. É fundamental que o ser em formação esteja sintonizado com as demandas e as questões preocupantes que envolvem o meio ambiente a ponto de se envolver com as soluções.

Outro documento importante que contribuiu para difundir a Educação Ambiental nas escolas brasileiras foi à difusão dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, PCN, 1997), onde o Meio Ambiente foi fixado como uma ação transversal, na sua apresentação ressalta:

Os alunos podem ter nota 10 nas provas, mas, ainda assim, jogar lixo na rua, pescar peixes-fêmeas prontas para reproduzir, atear fogo no mato indiscriminadamente, ou realizar outro tipo de ação danosa, seja por não perceberem a extensão dessas ações ou por não se sentirem responsáveis pelo mundo em que vivem.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) constituem um referencial de qualidade para educação brasileira, uma vez que orienta e leva a participação dos envolvidos no processo educacional e caracterizam a educação ambiental como uma questão que exige cuidado e

atenção, e alerta para os cuidados que são indispensáveis para a manutenção e continuidade da vida no planeta.

Este Parâmetro conduz a reflexão e discussão sobre as responsabilidades humanas voltadas ao bem-estar social, à qualidade de vida, à sustentabilidade, para minimizar a crise socioambiental planetária. Com uma fundamentação teórica em diferentes campos do conhecimento, tanto das ciências naturais quanto das ciências humanas e sociais para a compreensão da complexidade das interações ser humano, da sociedade e natureza, contribuindo para a construção de seus conceitos.

Como sugerido nos PCNs em Ação Meio Ambiente na Escola (Brasil, MEC, 2001), é fundamental que a Educação Ambiental assegure o conhecimento de conteúdos relacionados à problemática ambiental; o domínio de procedimentos que favoreçam a pesquisa de temas complexos e abrangentes em diferentes fontes de informação; o desenvolvimento de uma atitude de disponibilidade para a aprendizagem e para a atualização constante; e a reflexão sobre a prática, especialmente no que se refere ao tratamento didático dos conteúdos e aos próprios valores e atitudes em relação ao meio ambiente (Brasil, MEC, 2011, p. 21).

Este documento ao tratar do tema transversal a respeito do Meio Ambiente, não pode ser ignorado pelo professor, eles devem ser abordados em sala de aula para que as ações concretas venham a acontecer.

O professor que está na sala de aula precisa ter conhecimento da legislação focada na Educação Ambiental e mais do que informações e conceitos, o professor precisa compreender a escola como ambiente de transformação, onde se proponha a trabalhar com atitudes, com formação de valores, com ensino e aprendizagem.

Além disso, os PCNs buscam aumentar a difusão da Educação Ambiental nas instituições escolares brasileiras, onde o meio ambiente é tratado como um conteúdo denominado de transversal.

Nota-se que os parâmetros representam um referencial permanente para que o sistema educacional brasileiro seja caracterizado pela qualidade, uma vez que entre seus objetivos consta a tarefa de orientar e estimular a participação efetiva de todos na escola na promoção da Educação Ambiental, atribuindo-se a atenção e o cuidado que esse assunto merece, objetivando que se mantenha a continuidade da própria vida na terra.

Como se pode constatar nos PCNs (1997) para que um trabalho com o tema Meio Ambiente possa atingir os objetivos a que se propõe é necessário que toda a comunidade escolar (professores, funcionários, alunos e pais) assumam esses objetivos, pois eles se concretizarão em diversas ações que envolverão cada um na sua função. É desejável que a comunidade escolar

possa refletir conjuntamente sobre o trabalho com o tema Meio Ambiente, sobre os objetivos que se pretende atingir e sobre as formas de se conseguir isso, esclarecendo o papel de cada um nessa tarefa.

Por sua vez, a Lei 9.795/99, que cria a Política Nacional de Educação Ambiental – PNEA, que foi regulamentada em 2002, estabelece que *a educação ambiental deva estar presente, de forma articulada, em todos os níveis e modalidades do processo educativo* respeitando em suas diretrizes nacionais aquelas a serem complementadas discricionariamente pelos estabelecimentos de ensino com uma parte diversificada exigida pelas características regionais e locais.

Isso está em harmonia com o que preceitua o princípio citado no 4º, inciso VII da Lei 9.795/99, que valoriza a abordagem articulada das questões ambientais locais, regionais e nacionais, e o artigo 8º, incisos IV e V que incentivam a busca de alternativas curriculares e metodológicas na capacitação da área ambiental e as iniciativas e experiências locais e regionais, incluindo a produção de material educativo.

O Brasil mobilizou-se para ter seu novo Plano Nacional de Educação (PNE), Lei 13.005 de 25 de junho de 2014, este determina diretrizes, metas e estratégias para a política educacional dos próximos dez anos. Infelizmente, no tocante, neste importante plano, a Educação Ambiental ficou ausente. Em uma Petição Pública, disponível nas redes sociais, na sua introdução, assim os educadores ambientais se expressam:

É preocupante perceber como são feitas as leis, nesta petição aborda a falta de conhecimento dos deputados quanto à abrangência da educação ambiental para a formação de cidadãos e para suas relações em sociedade e desta com o meio ambiente.

Conhecer o que aborda a Constituição, a LDB, PCN, a PNEA e a legislação ambiental, fará com que a questão ambiental na escola seja fomentada, sendo assim, o professor, além de rever constantemente sua prática pedagógica, principalmente se ela pressupõe uma concepção de ensino e aprendizagem que determine sua compreensão de seu papel, metodologia, e conteúdo a serem trabalhados, poderá gerar o senso crítico necessário para uma transformação da realidade e enfrentamento da crise ambiental.

A lei que regulamenta a Educação Ambiental foi promulgada pelo Governo Federal, estabelecendo que todas as pessoas em território nacional têm o direito de acesso a esse tipo de educação específica, que passou a se tornar um item fundamental e permanente das políticas educacionais endossadas pelo Brasil.

De acordo com essa lei específica as ações em Educação Ambiental devem ser trabalhadas de modo articulado em todos os segmentos de ensino, como parte das atividades do

Sistema Nacional do Meio Ambiente, dos meios de comunicação, do Poder Público, do Sistema Educacional e também da sociedade

Entretanto, mesmo diante da sua promulgação há cerca de 21 anos e sendo inegável sua importância para o processo de ensino e aprendizagem, poucos profissionais da educação conhecem seu conteúdo.

Em síntese a Lei 9.795/99 apresenta em linhas amplas sobre o que deve tratar a Educação Ambiental, determinando a forma como deve ser trabalhada na educação formal. Observa-se que a Lei da Educação Ambiental trata esse tipo de conteúdo como prática que não se refere apenas ao que se denomina de educação formal, mas como um conjunto de processos que conduz os cidadãos a preservar, proteger e difundir o bem ambiental.

A partir do estudo realizado nota-se o quanto é essencial considerar o bem e a Educação Ambiental como parte permanente do processo de ensino e aprendizagem em nível nacional, perpassando por todos os segmentos educacionais e chegando a comunidade escolar com alto poder de mobilização para ressignificar a forma como o bem ambiental deve ser tratado.

CONCLUSÃO

O artigo mostrou para além de qualquer dúvida que os princípios norteadores realçados pela legislação constitucional e infraconstitucional já é expressiva. Porém, no Brasil, a Educação Ambiental nas escolas, apesar de avanços, ainda carece de efetividade.

Tratar o bem ambiental com a atenção e o cuidado necessários, fortalecendo o senso de proteger, cuidar e promover a riqueza faunística e florística é competência de todos os cidadãos. É nesse sentido que se percebe o quanto a Educação Ambiental faz a diferença desde os primeiros anos na escola promovendo-se a consciência cidadã e a responsabilidade para com o meio ambiente.

Assim, considera-se que a recente Lei da Educação Ambiental incentiva a participação tanto em nível pessoal quanto coletivo para a defesa do meio ambiente através dos processos didáticos e pedagógicos que devem ser trabalhados com afinco na prática cotidiana do professor.

REFERENCIAS

ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri; BIAJONE, Jefferson. **Saberes docentes e formação inicial de professores: implicações e desafios para as propostas de formação.** Educação e Pesquisa, São Paulo, v.33, n.2, p. 281-295, maio/ago. 2007. Disponível em: Acesso em: 13 mar. 2018.

ARARUNA, Lucimar Bezerra **Investigando ações de Educação Ambiental no Currículo Escolar**. 2009. 144 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2009.

BONAVIDES, Samuel Murgel. **Meio Ambiente em Debate**. 26 ed. revista e ampliada. São Paulo: Moderna, 2006.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: Ministério da Educação, 1997.

BRASIL. **Constituição Federativa do Brasil**. Brasília: Congresso Nacional, 1988.

Brasil. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Brasília: ministério da Educação, 1997.

CARVALHO, Margarida Jardim Cefan. **Uma alternativa pedagógica para a formação do professor em Educação Ambiental**. São Paulo: Cortez, 2003.

DIAS, Genebaldo Freire. **Educação Ambiental: Princípios e práticas** – 6 ed. revista e ampliada. São Paulo: Gaia, 1993.

KLOETZEL, Kurt. **O que é meio ambiente**. Coleção primeiros passos. São Paulo: brasiliense, 1997.

MCORMICK, J. L. **Repensando a Didática para a Educação Ambiental**. 5 ed., Campinas, SP: Papirus, 2002.

**EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA ESCOLA:
PERCEPÇÕES DOCENTES E DESAFIOS
DA PRÁTICA PEDAGÓGICA**

DOI: 10.29327/5566416.1-6

Ana Maria Picanço do Carmo

Ricardo Figueiredo Pinto

EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA ESCOLA: PERCEPÇÕES DOCENTES E DESAFIOS DA PRÁTICA PEDAGÓGICA

DOI: [10.29327/5566416.1-6](https://doi.org/10.29327/5566416.1-6)

Ana Maria Picanço do Carmo

Ricardo Figueiredo Pinto

RESUMO

O presente capítulo discute a importância da educação ambiental no contexto escolar, com ênfase nas percepções docentes sobre sua aplicação e nos desafios enfrentados para sua efetiva implementação. O objetivo principal é analisar como os professores compreendem e desenvolvem a temática da educação ambiental em suas práticas pedagógicas, identificando obstáculos e experiências exitosas. A metodologia baseou-se em revisão de literatura e análise de estudos empíricos e ensaios teóricos, oferecendo uma perspectiva crítica e abrangente sobre o tema. Os resultados indicam que, embora haja consenso quanto à importância da educação ambiental, sua aplicação ainda ocorre de forma fragmentada, disciplinar e, muitas vezes, desarticulada dos projetos político-pedagógicos escolares. A falta de formação continuada, recursos pedagógicos adequados e políticas institucionais consistentes são apontadas como barreiras recorrentes. No entanto, o estudo também destaca experiências positivas que demonstram o potencial transformador da educação ambiental quando trabalhada de forma crítica, participativa e interdisciplinar. A conclusão enfatiza a necessidade de compreender a educação ambiental como um eixo estruturante do currículo, investindo na formação docente, no diálogo entre saberes e na articulação entre escola e comunidade para fortalecer a cidadania socioambiental.

Palavras-chave: Educação Ambiental. Formação Docente. Sustentabilidade.

ABSTRACT

This chapter discusses the importance of environmental education in the school context, emphasizing teachers' perceptions of its application and the challenges faced in its effective implementation. The main objective is to analyze how teachers understand and develop environmental education in their pedagogical practices, identifying obstacles and successful experiences. The methodology involved a literature review and analysis of empirical studies and theoretical essays, offering a critical and comprehensive perspective on the topic. The results show that although there is consensus on the importance of environmental education, its application still occurs in a fragmented and disciplinary manner, often disconnected from school political-pedagogical projects. Lack of continuing education, adequate pedagogical resources, and consistent institutional policies are recurrent barriers. However, the study also highlights positive experiences that demonstrate the transformative potential of environmental education when approached critically, participatively, and interdisciplinarily. The conclusion emphasizes the need to understand environmental education as a structuring axis of the curriculum, investing in teacher training, dialogue between knowledge systems, and school-community articulation to strengthen socio-environmental citizenship.

Keywords: Environmental. Education. Teacher Training. Sustainability.

RESUMEN

Este capítulo analiza la importancia de la educación ambiental en el contexto escolar, con énfasis en las percepciones del profesorado sobre su aplicación y los desafíos que enfrentan para su implementación efectiva. El objetivo principal es analizar cómo los docentes comprenden y desarrollan la temática de la educación ambiental en sus prácticas pedagógicas, identificando obstáculos y experiencias exitosas. La metodología adoptada se basó en la revisión bibliográfica y el análisis de estudios empíricos y ensayos teóricos, ofreciendo una perspectiva crítica y amplia del tema. Los resultados muestran que, aunque hay consenso sobre la importancia de la educación ambiental, su aplicación aún se da de forma fragmentada,

disciplinar y, a menudo, desconectada de los proyectos político-pedagógicos escolares. La falta de formación continua, de recursos pedagógicos adecuados y de políticas institucionales coherentes son barreras recurrentes. No obstante, el estudio también destaca experiencias positivas que demuestran el potencial transformador de la educación ambiental cuando se trabaja de forma crítica, participativa e interdisciplinaria. La conclusión subraya la necesidad de comprender la educación ambiental como un eje estructurador del currículo, invirtiendo en la formación docente, en el diálogo de saberes y en la articulación entre la escuela y la comunidad para fortalecer la ciudadanía socioambiental.

Palabras clave: Educación Ambiental. Formación Docente. Sostenibilidad.

INTRODUÇÃO

A educação ambiental constitui um dos pilares da formação cidadã no século XXI, dada a complexidade dos problemas socioambientais enfrentados atualmente. A escola, enquanto espaço privilegiado de formação de sujeitos, deve promover o desenvolvimento de uma consciência crítica e responsável em relação ao meio ambiente. Contudo, ainda persistem desafios quanto à sua efetiva inserção nas práticas pedagógicas cotidianas.

Compreender a educação ambiental como uma abordagem transversal e interdisciplinar implica romper com modelos conteudistas e fragmentados, buscando integrar saberes científicos, populares, étnicos e culturais. Essa integração amplia o olhar dos educandos sobre as relações entre sociedade, natureza e desenvolvimento, permitindo a construção de novos paradigmas baseados na sustentabilidade e na justiça socioambiental.

A literatura aponta para a importância da formação docente continuada como condição essencial para a implementação de práticas pedagógicas inovadoras no campo da educação ambiental. A ausência de clareza conceitual, de políticas institucionais consistentes e de apoio didático são barreiras recorrentes no cotidiano escolar. Superá-las exige o engajamento coletivo de todos os atores da comunidade educativa.

O presente estudo busca compreender como os professores percebem e desenvolvem a temática da educação ambiental no espaço escolar, quais são os obstáculos enfrentados e quais experiências exitosas podem servir de modelo. Por meio da análise de investigações empíricas e ensaios teóricos, pretende-se contribuir para a construção de uma prática educativa transformadora e comprometida com o futuro do planeta.

DESENVOLVIMENTO

A consciência ambiental, compreendida como a percepção crítica da importância de preservar e proteger o meio ambiente, não é uma característica inata ao ser humano. Conforme argumentam Lanes, Miranda e Andrade (2025), desenvolver uma visão global sobre o espaço

que habitamos e compreender a urgência de sua conservação exige um processo contínuo de aprendizagem e acúmulo de informações históricas, culturais e científicas. O ser humano, por sua própria trajetória evolutiva e social, precisou construir ao longo do tempo uma compreensão mais ampla das inter-relações entre as ações humanas e os equilíbrios ecológicos. Isso evidencia que a educação ambiental deve ser um compromisso coletivo, e não apenas um conhecimento técnico ou circunstancial.

Tal consciência requer níveis diversos de formação, formais ou não, capazes de oferecer subsídios para a leitura crítica da realidade socioambiental. O acesso ao conhecimento escolarizado é importante, mas não exclusivo, pois saberes construídos em contextos familiares, comunitários e culturais também exercem papel essencial na formação de sujeitos conscientes do impacto de suas práticas sobre o planeta. A articulação entre diferentes formas de conhecimento — acadêmico, empírico, científico, étnico e popular — é fundamental para que o cuidado com o ambiente deixe de ser uma pauta restrita aos especialistas e passe a integrar o cotidiano das pessoas como uma postura ética e responsável.

Nesse sentido, Souza-Lima e Alencastro (2015, p. 38) destacam que é preciso enfrentar "o desafio de construir conhecimentos de forma coletiva e dialógica que levem em conta os saberes científicos, étnicos e populares". Essa abordagem dialógica rompe com a lógica hierárquica do saber único e valoriza a pluralidade epistêmica como fundamento para a construção de uma cidadania ambiental ativa. Trata-se de reconhecer que as soluções para os problemas socioambientais contemporâneos não podem ser pensadas a partir de um único ponto de vista, mas devem ser elaboradas em processos colaborativos e contextualizados, onde todos os sujeitos envolvidos sejam escutados e respeitados em sua diversidade.

A construção coletiva do conhecimento, nesse caso, implica também uma revisão das práticas pedagógicas nos espaços escolares. A educação ambiental, para ser efetiva, não pode ser limitada a datas comemorativas ou a conteúdos descontextualizados. Ela deve estar integrada ao currículo escolar de forma transversal e interdisciplinar, promovendo o diálogo entre ciência, cultura, ética e sustentabilidade. É necessário que os estudantes compreendam como os sistemas naturais funcionam, mas também que sejam incentivados a refletir criticamente sobre o modelo de desenvolvimento vigente e suas consequências ambientais, sociais e econômicas (Lanes; Miranda; Andrade, 2025).

Assim, promover uma educação ambiental crítica, fundamentada no diálogo entre os diferentes saberes e no engajamento coletivo, é um dos caminhos mais consistentes para fortalecer a relação entre os indivíduos e o planeta. Esse tipo de formação contribui não apenas

para o conhecimento técnico-científico, mas para o desenvolvimento de valores como responsabilidade, solidariedade e respeito à vida em todas as suas formas. Somente por meio dessa construção contínua e compartilhada será possível formar sujeitos capazes de agir eticamente diante das complexidades ambientais do mundo contemporâneo, atuando como agentes de transformação em prol de um futuro mais sustentável. Nesse sentido:

A Educação Ambiental necessita de conhecimentos específicos, aprofundados, produzidos pelas ciências, artes e culturas. Necessita também construir conhecimentos específicos, provocando o diálogo entre representações sobre um tema e conhecimentos científicos e populares (conhecimento do senso comum) e etno-culturais (o conhecimento dos povos indígenas, por exemplo) (Reigota, 2017, p. 69).

No contexto escolar, a Educação Ambiental deve ser concebida como um eixo formativo fundamental, iniciado ainda nos primeiros anos da vida escolar e mantido de forma contínua e integrada ao longo de toda a trajetória educacional. Sua efetivação, entretanto, não pode ser pontual nem fragmentada. Como afirmam Miranda, Miranda e Ravaglia (2010, p. 13), a Educação Ambiental "deve ser desenvolvida como uma prática educativa integrada e contínua envolvendo todos os professores", a fim de promover a formação de uma consciência ambiental crítica e duradoura. Isso exige a transversalidade do tema no currículo, ultrapassando os limites das disciplinas específicas e se estabelecendo como um compromisso coletivo da escola na formação ética e cidadã dos estudantes.

Ademais, é preciso compreender que o simples repasse de informações sobre meio ambiente, ecossistemas ou sustentabilidade não é suficiente para transformar percepções e comportamentos. O conhecimento escolar, quando desvinculado de práticas concretas e de uma reflexão crítica sobre o papel do indivíduo na sociedade, torna-se inócuo diante da urgência das questões ambientais contemporâneas. Assim, a escola precisa superar abordagens meramente conteudistas e estimular nos alunos a internalização de valores e atitudes ecologicamente responsáveis. Não basta "passar pela escola" e acumular dados teóricos; é necessário que essa vivência educativa se traduza em ações práticas, conscientes e comprometidas com a preservação ambiental e a justiça socioambiental. Dessa forma, a Educação Ambiental cumpre seu papel de formar sujeitos ativos e transformadores de sua realidade.

Formação dos professores a luz da Educação Ambiental

De acordo com Lanes, Miranda e Andrade (2025), garantir o direito à Educação Ambiental nas instituições escolares exige mais do que sua inserção formal no currículo: implica a qualificação contínua e consistente dos professores. A formação docente é condição fundamental para que as práticas educativas voltadas à temática ambiental não se limitem a

abordagens superficiais ou meramente informativas. A construção de uma consciência crítica sobre os desafios socioambientais contemporâneos depende da capacidade dos educadores de promover experiências pedagógicas que envolvam reflexão, contextualização e articulação com a realidade vivida pelos estudantes. Nesse sentido, Andrade e Caride (2017, p. 1.606) ressaltam que “o tema da formação de docentes em Educação Ambiental vem sendo apresentado como um dos eixos estratégicos para a implementação de processos educativos inovadores e mesmo alternativos”, reforçando a urgência de se investir em políticas formativas robustas e integradas.

A Educação Ambiental, entendida como inovação pedagógica, constitui-se como um campo fértil para o desenvolvimento de práticas educativas transformadoras. Sua proposta vai além da mera transmissão de conhecimentos sobre ecologia ou preservação da natureza; ela propõe um espaço de questionamento, de diálogo e de reconstrução dos modos de pensar e agir no mundo. Ao promover reflexões profundas sobre o presente e o futuro da humanidade, a Educação Ambiental convida educadores e educandos a repensarem suas relações com o ambiente e entre si, orientando-se por princípios de justiça ambiental, equidade e sustentabilidade. Trata-se, portanto, de uma abordagem que integra o campo da formação ética e política dos sujeitos, com potencial para impulsionar mudanças concretas no cotidiano das comunidades escolares e, por extensão, na sociedade.

Essa perspectiva dialógica e crítica da Educação Ambiental está alinhada à ideia de bioética ampliada, conforme propõem Machado e Garrafa (2020), ao defenderem uma atuação consciente e coletiva em prol da preservação do ambiente para as gerações presentes e futuras. A construção de uma ética voltada para a vida e para a sustentabilidade exige articulação entre diferentes setores da sociedade e deve envolver escolas, universidades, governos, organizações sociais e a iniciativa privada. No entanto, mesmo com o crescimento de iniciativas em defesa de um ambiente saudável, é preciso reconhecer que nem todas as propostas possuem o compromisso necessário com a profundidade e a seriedade que o tema requer. Em muitos casos, as ações revelam-se fragmentadas, baseadas em modismos ou em discursos esvaziados de significado.

Como alertam Lanes, Miranda e Andrade (2025), há, ainda, iniciativas que, embora apresentadas como contribuições à causa ambiental, são motivadas por interesses diversos, como marketing institucional, ganhos econômicos ou visibilidade pública. Esse fenômeno, que fragiliza o campo da Educação Ambiental, exige atenção crítica por parte dos educadores e pesquisadores, uma vez que práticas motivadas por conveniência e descomprometidas com a transformação social podem comprometer a credibilidade e a eficácia das ações educativas.

Assim, reafirma-se a importância de uma formação docente sólida e fundamentada, capaz de sustentar práticas pedagógicas coerentes, éticas e politicamente engajadas com os princípios da sustentabilidade e da justiça socioambiental.

Lanes, Miranda e Andrade (2025) ressaltam ainda que, a Educação Ambiental precisa ir além de simples eventos isolados na escola, muitas vezes utilizados somente para fazer valer uma prerrogativa legal. Não é necessário tratá-la como mais uma disciplina e, portanto, transmitir informações de forma fragmentada dentro de uma estrutura fechada e que não conversa com a realidade. Precisamos tratá-la como algo integrador.

Percepções dos docentes sobre os reflexos da Educação Ambiental na escola

Uma pesquisa realizada na Paraíba por Souza e Silva (2018) revelou importantes fragilidades no que se refere à integração da Educação Ambiental no plano de trabalho pedagógico das escolas públicas. O estudo evidenciou uma dissociação entre o planejamento escolar e a prática docente cotidiana, especialmente entre professores das áreas de Ciências Humanas e Ciências Exatas. Essa lacuna reflete não apenas a ausência de uma abordagem interdisciplinar consolidada, mas também a falta de articulação entre os objetivos institucionais e as ações efetivamente realizadas em sala de aula. Essa desconexão compromete a efetividade da Educação Ambiental, esvaziando seu potencial como prática transformadora dentro do espaço escolar.

Dentre os relatos analisados na pesquisa, destaca-se a experiência de um professor da rede estadual que atua há mais de 20 anos e que, apesar das limitações estruturais e pedagógicas, busca desenvolver a Educação Ambiental com seus alunos. Suas estratégias baseiam-se principalmente na utilização de textos diversos para interpretação e análise, bem como na realização de aulas de campo. Tais recursos, embora importantes, revelam-se insuficientes diante da complexidade que envolve a formação de uma consciência ambiental crítica e sistêmica. A atuação isolada do docente, sem o apoio efetivo de um projeto pedagógico coletivo e interdisciplinar, expõe o desafio de implementar ações sustentáveis e consistentes dentro da escola.

Outro aspecto relevante apontado por Souza e Silva (2018) refere-se à percepção do professor de Geografia quanto à baixa adesão das demais disciplinas às temáticas ambientais. Segundo ele, há um notável desinteresse por parte de professores de outras áreas, que só demonstram envolvimento quando há pressão da equipe gestora. Isso reforça a ideia de que a Educação Ambiental, apesar de ser prevista nas diretrizes curriculares como conteúdo

transversal, ainda não ocupa o lugar de destaque que lhe é devido no cotidiano escolar. O tratamento isolado da temática, restrito a disciplinas específicas, como a Geografia, impede que os estudantes compreendam a complexidade e a transversalidade das questões ambientais. Nesse contexto, torna-se urgente repensar a prática pedagógica coletiva e promover uma cultura institucional comprometida com a sustentabilidade e com a formação de sujeitos críticos e ambientalmente conscientes.

Em contrapartida aos desafios enfrentados em algumas escolas quanto à inserção da Educação Ambiental de forma integrada e interdisciplinar, Kondrat e Maciel (2018) evidenciam, em pesquisa realizada com alunos da rede pública de São Paulo, experiências exitosas que demonstram o potencial formativo de práticas educativas contextualizadas e participativas. Segundo os autores, os estudantes foram capazes de refletir criticamente sobre os conteúdos relacionados ao espaço do jardim escolar, reconhecendo suas principais funções e implicações ecológicas. A atividade proposta, de caráter coletivo, estimulou a construção conjunta de saberes, fortalecendo o trabalho em equipe e o protagonismo discente.

Durante a realização das dinâmicas, observou-se que os alunos mobilizaram conhecimentos previamente adquiridos no processo escolar, aplicando-os de forma ativa na resolução de problemas reais e concretos. Essa postura evidencia uma abordagem pedagógica alinhada aos pressupostos do construtivismo, na qual o aluno deixa de ser um mero receptor de informações para tornar-se sujeito ativo na produção do conhecimento. O envolvimento dos estudantes com o ambiente escolar como objeto de estudo favoreceu o desenvolvimento de habilidades cognitivas, sociais e críticas, criando condições para uma aprendizagem significativa e transformadora.

Além disso, os resultados da pesquisa destacam o impacto positivo da abordagem CTS – Ciência, Tecnologia, Sociedade e Ambiente – na formação dos alunos, especialmente no que diz respeito à Educação Ambiental e à promoção da cidadania. Os estudantes demonstraram compreensão de conceitos ligados à alfabetização científica e à interdependência entre os avanços científicos, os processos tecnológicos e suas consequências para o meio ambiente e para a sociedade. Essa articulação entre saberes científicos e práticas sociais reforça a importância de metodologias que contextualizem os conteúdos escolares e favoreçam o desenvolvimento de uma consciência socioambiental crítica, comprometida com a sustentabilidade e a responsabilidade coletiva.

Demoly e Santos (2018), ao adotarem uma perspectiva diferenciada de análise, buscaram compreender como professores e estudantes concebem a Educação Ambiental e,

principalmente, como essas concepções se expressam e se transformam nos modos de agir — ou, como os autores denominam, *en-agir* — nas interações com o meio ambiente. A pesquisa destaca que as representações sobre a Educação Ambiental não são estáticas, mas estão em constante processo de reelaboração, influenciadas pelas experiências vivenciadas nos espaços formativos. A abordagem adotada pelos autores vai além da simples análise de conteúdos trabalhados, concentrando-se nas práticas, nos gestos e nas atitudes que revelam uma mudança na forma como os sujeitos se relacionam com a natureza e com os outros.

Os resultados indicam que a vivência de experiências pedagógicas voltadas para a Educação Ambiental pode provocar transformações cognitivas significativas, especialmente no que se refere ao processo de atenção e cuidado consigo mesmo e com o ambiente. Nesse sentido, a Educação Ambiental atua como catalisadora de um processo de autoconhecimento e de responsabilização dos sujeitos pelo impacto de suas ações no meio em que vivem. O percurso educativo, então, não se limita à aquisição de informações, mas possibilita uma mudança de postura frente ao mundo, evidenciando a potência formativa das práticas ambientais no campo da subjetividade e da ética.

Além disso, os autores argumentam que a Educação Ambiental, quando vivenciada de forma crítica e experiencial, pode favorecer a construção de saberes transdisciplinares, rompendo com a fragmentação do conhecimento tradicional. Ao considerar professores e estudantes como observadores e sujeitos do processo educativo, a proposta pedagógica amplia sua função, promovendo a integração entre razão, emoção, corporeidade e sensibilidade. Nesse processo, estudantes e docentes não apenas aprendem conteúdos relacionados ao meio ambiente, mas também reconfiguram seus modos de fazer, sentir e viver, o que dá à Educação Ambiental um caráter emancipador e transformador.

Dessa forma, a experiência educativa relatada por Demoly e Santos (2018) aponta para a importância de práticas pedagógicas que favoreçam o envolvimento afetivo, reflexivo e crítico dos sujeitos com as questões ambientais. A Educação Ambiental, nesse contexto, não é vista apenas como um conteúdo curricular, mas como uma dimensão essencial da formação humana, capaz de despertar nos participantes a consciência de pertencimento ao mundo e o compromisso com a sustentabilidade. Trata-se, portanto, de uma proposta formativa que integra a dimensão individual à coletiva, potencializando processos de mudança pessoal e social por meio da relação ativa e ética com o ambiente.

No ensaio elaborado por Alencar e Silva (2020), ao investigarem a percepção dos docentes sobre a relevância de se trabalhar a temática da Educação Ambiental (EA) em todas

as áreas do conhecimento, observaram um consenso entre os entrevistados quanto à importância de sua abordagem transversal no contexto escolar. Os professores reconhecem que essa temática deve perpassar todas as disciplinas, considerando a complexidade dos desafios ambientais contemporâneos e a urgência em formar sujeitos conscientes e comprometidos com a sustentabilidade. Os docentes associaram essa importância à ampliação do conhecimento dos alunos, à promoção da consciência ecológica e ao fortalecimento do papel da escola como agente de transformação social, responsável por informar, educar e sensibilizar a comunidade em relação às questões ambientais.

Dessa forma, a interdisciplinaridade surge como uma estratégia pedagógica imprescindível para alcançar os objetivos da Educação Ambiental no espaço escolar. Trata-se de uma abordagem que permite integrar saberes de diferentes áreas do conhecimento, promovendo uma visão ampla e crítica da realidade. Segundo os próprios docentes, a integração da EA no currículo de forma articulada contribui significativamente para a formação de cidadãos mais reflexivos, com capacidade de análise sistêmica e engajamento em ações que visem à preservação e valorização do meio ambiente. A transversalidade da Educação Ambiental, portanto, não deve ser compreendida como uma responsabilidade restrita às disciplinas das Ciências Naturais, como Biologia ou Geografia, mas como um compromisso coletivo de toda a equipe pedagógica.

No entanto, o relato dos professores evidencia também diversos obstáculos à efetivação dessa proposta interdisciplinar. Alencar e Silva (2020) apontam que, apesar do reconhecimento da importância da temática, pouco tem sido feito de maneira sistemática nas escolas para promover a sensibilização ambiental de forma integrada ao cotidiano pedagógico. As ações ainda são pontuais e, muitas vezes, desvinculadas de um planejamento que considere a realidade socioambiental dos educandos. Essa desconexão entre teoria e prática fragiliza o potencial transformador da Educação Ambiental, que, diante do agravamento dos problemas ecológicos globais, exige posicionamentos pedagógicos mais consistentes e comprometidos.

Nesse sentido, os autores recomendam que a escola recorra a documentos oficiais como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (1996) e os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs (1998), os quais fornecem diretrizes claras para a inserção da Educação Ambiental no currículo escolar. De acordo com Moreira et al. (2017), esses documentos representam referenciais fundamentais para o desenvolvimento de projetos pedagógicos que valorizem o debate, a reflexão e a ação crítica sobre as questões ambientais. Sua leitura e aplicação no planejamento das práticas docentes podem subsidiar a construção de propostas

mais coerentes, contextualizadas e orientadas para o desenvolvimento de uma educação voltada à cidadania socioambiental.

Por fim, é importante destacar que grande parte das dificuldades relatadas pelos professores está associada a lacunas em sua formação acadêmica inicial e à ausência de condições adequadas de trabalho. Fatores como a carência de materiais didáticos específicos, a sobrecarga de atribuições docentes e a escassez de cursos de formação continuada ou de capacitação específica em Educação Ambiental acabam por limitar significativamente as possibilidades de atuação crítica e inovadora no ambiente escolar. Assim, torna-se urgente o investimento em políticas públicas que valorizem a formação permanente dos professores, criando espaços formativos que os preparem para enfrentar os desafios contemporâneos com competência técnica, sensibilidade ética e compromisso com a sustentabilidade.

Por fim, Jaeger e Freitas (2021) destacam importantes limitações na forma como a Educação Ambiental (EA) vem sendo trabalhada nas escolas, apontando que, apesar de sua relevância e previsão legal, sua implementação ainda ocorre de maneira superficial e fragmentada. Os autores observaram que a abordagem da EA continua sendo majoritariamente disciplinar, centrada em ações esporádicas dentro de áreas específicas do currículo, sem alcançar a transversalidade proposta pela Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA). Essa prática vai de encontro às diretrizes legais que orientam a inserção da EA como um eixo integrador das propostas pedagógicas, exigindo uma atuação mais articulada e sistêmica nos projetos político-pedagógicos (PPPs) das escolas.

Além disso, a pesquisa evidenciou que muitos professores demonstram uma compreensão limitada ou imprecisa do conceito de Educação Ambiental, o que compromete significativamente a qualidade e a intencionalidade das ações educativas voltadas para essa temática. Jaeger e Freitas (2021) ressaltam a necessidade urgente de investimentos em programas de capacitação e formação continuada, que promovam não apenas a atualização conceitual dos docentes, mas também a construção de práticas pedagógicas contextualizadas e coerentes com os princípios da sustentabilidade. A ausência de clareza conceitual reforça a fragilidade do processo educativo, tornando a EA uma atividade pontual, desvinculada da realidade dos estudantes e do território onde vivem.

O detalhamento das atividades analisadas pelos autores indica que, muitas vezes, as ações desenvolvidas nas escolas são isoladas, desarticuladas do projeto pedagógico e desvinculadas da realidade socioambiental local. Essa desconexão limita o potencial da Educação Ambiental de promover transformações significativas nos hábitos e atitudes dos

estudantes. Para que a EA alcance seu caráter formativo e emancipador, é fundamental que esteja inserida de forma crítica e permanente no cotidiano escolar, como parte de um compromisso coletivo com a formação cidadã e ambiental dos sujeitos. Dessa forma, reforça-se a necessidade de políticas institucionais que integrem a EA aos PPPs com clareza, estrutura e apoio formativo contínuo para os educadores.

A análise das percepções do corpo docente e técnico-pedagógico acerca da Educação Ambiental evidencia avanços teóricos significativos, mas revela, também, lacunas práticas que dificultam a efetivação dessa proposta no cotidiano escolar. Embora a EA esteja prevista em documentos oficiais e reconhecida como fundamental para a formação de sujeitos críticos e comprometidos com a sustentabilidade, ainda é tratada, em muitos contextos, como uma ação pontual, disciplinar e desarticulada dos projetos pedagógicos. Essa limitação reduz seu potencial transformador e compromete a formação integral dos estudantes.

As investigações analisadas demonstram que os professores compreendem a importância de se trabalhar a temática ambiental de forma transversal e interdisciplinar. No entanto, as dificuldades enfrentadas — como a ausência de formação continuada, falta de clareza conceitual, escassez de recursos pedagógicos e apoio institucional — comprometem a aplicação efetiva desses princípios. Além disso, a abordagem superficial e fragmentada da EA, frequentemente atrelada a pressões externas ou datas comemorativas, demonstra a necessidade de uma mudança estrutural nas políticas e práticas educacionais.

Por outro lado, experiências exitosas, como aquelas relatadas por Kondrat e Maciel (2018) e Demoly e Santos (2018), apontam para caminhos possíveis na construção de uma Educação Ambiental crítica, participativa e sensível ao contexto local. Tais práticas mostram que, quando bem orientadas, atividades ambientais podem despertar o protagonismo estudantil, fortalecer o vínculo entre escola e território e promover reflexões profundas sobre ciência, tecnologia, sociedade e meio ambiente. Essa abordagem contribui para o desenvolvimento da cidadania e da consciência ecológica, tão urgentes diante dos desafios socioambientais contemporâneos.

Diante disso, reforça-se a importância de políticas públicas que assegurem formação continuada de qualidade para os educadores, bem como a inserção clara da EA nos Projetos Político-Pedagógicos das escolas. A Educação Ambiental precisa ser compreendida não como um tema adicional ou acessório, mas como eixo estruturante do currículo escolar, articulado à realidade dos estudantes e às demandas de um mundo em transformação. O compromisso com

uma prática pedagógica reflexiva, dialógica e integrada é essencial para que a escola cumpra seu papel de agente formador de consciência crítica e ética ambiental.

Assim, conclui-se que a Educação Ambiental, para além de seu valor legal e curricular, deve ser vivenciada como prática social e política. Seu êxito depende da construção coletiva e da valorização dos saberes locais e científicos, da escuta ativa dos sujeitos escolares e da articulação entre os diversos atores da comunidade educativa. É urgente que a EA assuma seu papel estratégico na formação de uma sociedade mais justa, equitativa e sustentável, consolidando-se como instrumento pedagógico de transformação e resistência diante das crises socioambientais globais.

CONCLUSÃO

A análise realizada no capítulo evidencia que a educação ambiental, apesar de prevista em documentos legais e reconhecida como essencial, ainda enfrenta inúmeras limitações em sua efetivação prática nas escolas. Predominam ações isoladas, desconexas dos projetos pedagógicos, e tratadas como eventos pontuais ou datas comemorativas, o que compromete seu caráter formativo e emancipador.

Os relatos de professores demonstram sensibilidade quanto à importância da temática, mas também revelam dificuldades estruturais e formativas que limitam sua atuação. A escassez de recursos, a ausência de formação continuada e a pouca articulação entre as disciplinas são obstáculos que impedem a consolidação de uma abordagem verdadeiramente transversal e integrada.

Por outro lado, experiências bem-sucedidas demonstram que é possível construir práticas pedagógicas sustentáveis, participativas e contextualizadas. O protagonismo discente, a valorização dos saberes locais e o uso de metodologias ativas revelam caminhos potentes para transformar a relação entre escola e meio ambiente, contribuindo para uma formação crítica e comprometida.

Assim, a educação ambiental precisa ser tratada como um eixo estruturante do currículo escolar, sendo articulada às demandas sociais e ambientais contemporâneas. Investir na formação docente, no fortalecimento institucional e no diálogo com a comunidade são medidas fundamentais para garantir seu papel como instrumento de transformação social e construção de um futuro mais justo e sustentável.

REFERÊNCIAS

- ALENCAR, Victória Endy Moura de; SILVA, Rosineide Nascimento da.** Educação ambiental na percepção de professores de escolas públicas, localizadas em Jaramataia/AL, Brasil. *Diversitas Journal*, [S. l.], v. 5, n. 3, p. 1658–1670, 2020. DOI: 10.17648/diversitas-journal-v5i3-854. Disponível em: https://diversitasjournal.com.br/diversitas_journal/article/view/854. Acesso em: 20 abr. 2025.
- ANDRADE, Francisca Marli Rodrigues de; CARIDE, José Antonio.** Educação ambiental e formação docente na Amazônia brasileira: contextos universitários e realidades cotidianas. *Revista Diálogo Educacional*, v. 17, n. 55, p. 1598–1618, 2017.
- DEMOLY, K. R. A.; SANTOS, J. S. B.** Aprendizagem, educação ambiental e escola: modos de en-agir na experiência de estudantes e professores. *Ambiente & Sociedade*, São Paulo, v. 21, e00872, 2018.
- FREIRAS, A. P.; FREITAS, E. M.** Prática de Educação Ambiental: percepção de professores do ensino fundamental de escolas públicas municipais do Rio Grande do Sul. *Revbea*, São Paulo, v. 16, n. 1, p. 33–44, 2021.
- JAERGER, A.; FREITAS, E. M.** [Faltou o nome completo ou está duplicado como FREIRAS/FREITAS, confirme o correto]. Prática de Educação Ambiental: percepção de professores do ensino fundamental de escolas públicas municipais do Rio Grande do Sul. *Revbea*, São Paulo, v. 16, n. 1, p. 33–44, 2021.
- KONDRAT, H.; MACIEL, M. D.** Educação ambiental para a escola básica: contribuições para o desenvolvimento da cidadania e da sustentabilidade. *Revista Brasileira de Educação*, v. 18, n. 55, out./dez. 2013.
- LANES, Delaine Motta; MIRANDA, Jean Carlos; ANDRADE, Francisca Marli Rodrigues de.** Breve reflexão acerca da Educação Ambiental escolar. *Revista Educação Pública*, Rio de Janeiro, v. 25, n. 2, 15 jan. 2025. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/25/2/breve-reflexao-acerca-da-educacao-ambiental-escolar>. Acesso em: abr. 2025.
- MACHADO, I. L. O.; GARRAFA, V.** Proteção ao meio ambiente e às gerações futuras: desdobramentos e reflexões bioéticas. *Saúde em Debate*, v. 44, n. 124, p. 263–274, 2020.
- MIRANDA, F. H. F.; MIRANDA, J. A.; RAVAGLIA, R.** Abordagem interdisciplinar em Educação Ambiental. *Revista Práxis*, v. 2, n. 4, p. 11–16, 2010.
- REIGOTA, Marcos.** *O que é Educação Ambiental*. São Paulo: Brasiliense, 2017. (Coleção Primeiros Passos). eBook.
- SOUZA, F. C. de; SILVA, A. M. da.** Uma reflexão sobre educação ambiental no contexto escolar. In: *CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – CONEDU, 5.*, 2018, João Pessoa. *Anais eletrônicos...* João Pessoa: Realize Editora, 2018. Disponível em: https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2018/TRABALHO_EV117_MD1_SA14_ID10255_12092018162631.pdf. Acesso em: 20 abr. 2025.
- SOUZA-LIMA, J. E.; ALENCASTRO, M. S. C.** Educação ambiental: breves considerações epistemológicas. *Revista Meio Ambiente e Sustentabilidade*, v. 8, n. 4, p. 20–50, 2015.

**ENSINO FUNDAMENTAL II: HISTÓRICO E
PERSPECTIVAS DO 6º ANO**

DOI: 10.29327/5566416.1-7

Elcinery Correa Dias

Ricardo Figueiredo Pinto

ENSINO FUNDAMENTAL II: HISTÓRICO E PERSPECTIVAS DO 6º ANO**DOI: [10.29327/5566416.1-7](https://doi.org/10.29327/5566416.1-7)****Elcinery Correa Dias****Ricardo Figueiredo Pinto****RESUMO**

O presente estudo teve como objetivo analisar a importância da afetividade no processo de ensino-aprendizagem na Educação Infantil, destacando o papel dos vínculos estabelecidos entre professores e alunos na construção de uma prática pedagógica mais significativa e humanizada. A metodologia adotada baseou-se em revisão bibliográfica com aporte teórico em autores como Henri Wallon e Lev Vygotsky, que reconhecem a afetividade como elemento essencial do desenvolvimento cognitivo e social da criança. O estudo ressalta que, na Educação Infantil, o afeto constitui um instrumento pedagógico que promove segurança, autoestima, confiança e disposição para o aprendizado. Os resultados evidenciam que a qualidade das interações afetivas influencia diretamente o engajamento das crianças nas atividades escolares, bem como sua formação ética e emocional. A ausência de afetividade, por outro lado, pode gerar desmotivação, insegurança e dificuldade de aprendizagem. O capítulo destaca ainda a necessidade de formação docente que valorize o desenvolvimento de competências socioemocionais, favorecendo práticas pedagógicas empáticas e acolhedoras. Conclui-se que a afetividade é uma condição indispensável para uma educação integral, capaz de formar sujeitos críticos, sensíveis e socialmente responsáveis desde os primeiros anos da vida escolar.

Palavras-chave: Afetividade. Educação Infantil. Relação Professor-Aluno.

ABSTRACT

This chapter aims to analyze the importance of affectivity in the teaching-learning process in Early Childhood Education, highlighting the role of the bonds established between teachers and students in building a more meaningful and humanized pedagogical practice. The methodology was based on a literature review with theoretical contributions from authors such as Henri Wallon and Lev Vygotsky, who recognize affectivity as an essential element in the cognitive and social development of children. The study emphasizes that, in Early Childhood Education, affection is a pedagogical tool that promotes security, self-esteem, confidence, and willingness to learn. The findings show that the quality of affective interactions directly influences children's engagement in school activities as well as their ethical and emotional development. On the other hand, the absence of affectivity can lead to demotivation, insecurity, and learning difficulties. The chapter also highlights the need for teacher training that values the development of socio-emotional skills, favoring empathetic and welcoming pedagogical practices. It concludes that affectivity is indispensable for comprehensive education, capable of forming critical, sensitive, and socially responsible individuals from the early years of schooling.

Keywords: Affectivity. Early Childhood Education. Teacher-Student Relationship.

RESUMEN

Este capítulo tiene como objetivo analizar la importancia de la afectividad en el proceso de enseñanza-aprendizaje en la Educación Infantil, destacando el papel de los vínculos establecidos entre docentes y alumnos en la construcción de una práctica pedagógica más significativa y humanizada. La metodología se basó en una revisión bibliográfica con aportes teóricos de autores como Henri Wallon y Lev Vygotsky, quienes reconocen la afectividad como un elemento esencial para el desarrollo cognitivo y social del niño. El estudio resalta que, en la Educación Infantil, el afecto es una herramienta pedagógica que promueve seguridad, autoestima, confianza y disposición para aprender. Los resultados muestran que la calidad de las interacciones afectivas influye directamente en la participación de los niños en las

atividades escolares, así como en su formación ética y emocional. Por otro lado, la ausencia de afectividad puede generar desmotivación, inseguridad y dificultades de aprendizaje. El capítulo también destaca la necesidad de una formación docente que valore el desarrollo de habilidades socioemocionales, favoreciendo prácticas pedagógicas empáticas y acogedoras. Se concluye que la afectividad es una condición indispensable para una educación integral, capaz de formar sujetos críticos, sensibles y socialmente responsables desde los primeros años escolares.

Palabras clave: Afectividad. Educación Infantil. Relación Docente-Alumno.

INTRODUÇÃO

A afetividade constitui um dos pilares fundamentais no processo de ensino-aprendizagem, especialmente na Educação Infantil, etapa em que a criança está em plena fase de desenvolvimento cognitivo, emocional e social. Nesse contexto, compreender o papel das emoções e dos vínculos estabelecidos entre professor e aluno torna-se essencial para garantir uma formação integral e humanizada. A escola, além de espaço de transmissão de conhecimento, é também um lugar de relações, acolhimento e construção de identidade.

Autores como Henri Wallon e Lev Vygotsky apontam que o desenvolvimento cognitivo está intimamente relacionado às emoções e às interações sociais. Para Wallon, a afetividade é tão importante quanto a razão na constituição do sujeito; já Vygotsky destaca a importância do meio social e das relações interpessoais no processo de aprendizagem. Dessa forma, o professor, ao estabelecer vínculos afetivos com seus alunos, cria condições para que a aprendizagem aconteça de forma mais significativa, respeitando o ritmo, os interesses e as necessidades de cada criança.

Na Educação Infantil, o acolhimento e o afeto são elementos que contribuem para que a criança se sinta segura, confiante e motivada a explorar o ambiente, interagir com os colegas e participar das atividades propostas. A ausência de vínculos afetivos pode comprometer não apenas o desempenho acadêmico, mas também o bem-estar emocional e a autoestima do aluno. Por isso, a afetividade deve ser reconhecida como um elemento pedagógico essencial.

Este capítulo propõe uma reflexão sobre a importância da afetividade como um eixo estruturante da prática pedagógica na Educação Infantil. A partir de fundamentos teóricos e observações práticas, busca-se compreender como o afeto se manifesta nas interações cotidianas e de que maneira pode ser potencializado para promover uma educação mais sensível, ética e inclusiva.

DESENVOLVIMENTO

Se a História da Educação brasileira for analisada sob uma ótica positiva, observa-se que importantes avanços foram conquistados ao longo dos anos. Um marco inicial desse progresso é a promulgação da Constituição Federal de 1988, que trouxe profundas mudanças no cenário educacional. Entre as inovações proporcionadas por essa Carta Magna destacam-se a gratuidade do ensino público, a obrigatoriedade do Ensino Fundamental, a ampliação da oferta da Educação Infantil por meio de creches e pré-escolas para crianças de zero a seis anos, além da valorização dos profissionais da educação. Estes avanços se tornaram pilares fundamentais para a construção de uma educação mais democrática e inclusiva no país.

Com a promulgação da Constituição Federal de 1988, o ordenamento jurídico brasileiro passou a demandar uma nova legislação infraconstitucional para organizar a educação nacional, resultando na criação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). Esta lei garante suporte legal para o direito à educação de qualidade e visa a assegurar que o indivíduo tenha uma inserção consciente, crítica e cidadã na sociedade (Bruxel; Santos; Borghetti, 2024). A LDBEN consolidou princípios importantes, como a liberdade de aprender e ensinar, o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e o respeito à liberdade e à tolerância.

A atual versão da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, sancionada em 1996 (Brasil, 1996), substituiu a antiga legislação de 1971 e representou um significativo avanço. Dentre suas contribuições, destaca-se a ampliação do direito à educação e o fortalecimento da autonomia das instituições públicas de ensino. Além disso, a lei explicitou de maneira mais clara as atribuições do trabalho docente, conferindo maior reconhecimento e responsabilidade ao professor. Para Martinazzo, Silva e Luft (2020), a LDBEN introduziu inovações relevantes, como a unificação dos níveis de ensino e a inclusão da Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica, medidas fundamentais para a consolidação do sistema educacional brasileiro.

Entretanto, ainda que a LDBEN de 1996 tenha representado um avanço, seus limites também precisam ser reconhecidos. Conforme apontam Martinazzo, Silva e Luft (2020), a lei manteve algumas omissões importantes e conservou elementos considerados ultrapassados, revelando-se, em certos aspectos, menos democrática do que poderia ser. Essa crítica sugere que a legislação, embora progressista para a época, carece de constante atualização para atender às novas demandas sociais e educacionais, em especial no que se refere à promoção da equidade e à efetiva inclusão escolar.

No que diz respeito à alfabetização, Bruxel, Santos e Borghetti (2024) ressaltam que a história brasileira é marcada por altos índices de analfabetismo, um desafio persistente que se

mantém até os dias atuais. Muitos adultos ainda são analfabetos, jovens abandonam os estudos precocemente, e crianças enfrentam dificuldades significativas no processo de alfabetização. Esta realidade indica que, apesar dos avanços legais e institucionais, o sistema educacional brasileiro ainda necessita de grandes esforços para melhorar a qualidade do ensino e da aprendizagem, principalmente no Ensino Fundamental, onde persistem elevadas taxas de reprovação.

O panorama atual da educação brasileira, portanto, reflete uma trajetória de avanços normativos acompanhados de entraves estruturais. De acordo com Lima e Neves (2006), o Brasil, embora seja a principal potência econômica e política da América Latina, mantém o Ensino Médio como uma etapa não obrigatória, o que compromete a universalização do acesso e a consolidação de um ensino de qualidade. Esta escolha política revela uma opção histórica pela formação de mão de obra para trabalhos simples, em detrimento do investimento em bases sólidas para a ampliação da produção científica, técnica e tecnológica nacional.

A análise apresentada por Lima e Neves (2006) evidencia ainda que apenas cerca de 46% dos jovens têm acesso ao Ensino Médio, sendo que a maioria frequenta o ensino noturno ou recorre à modalidade de supletivo. Em áreas rurais, a situação é ainda mais alarmante, pois somente 12% dos jovens frequentam o Ensino Médio na idade e na série correspondentes. Estes dados demonstram profundas desigualdades no sistema educacional brasileiro, impactando diretamente a formação integral dos estudantes e limitando suas oportunidades de desenvolvimento acadêmico e profissional.

Em síntese, embora a Constituição Federal de 1988 e a LDBEN de 1996 tenham sido instrumentos fundamentais para a democratização da educação no Brasil, os desafios históricos ainda persistem. Problemas como o analfabetismo, a evasão escolar, as taxas de reprovação e as desigualdades no acesso à educação básica e média exigem políticas públicas mais efetivas, contínuas e equitativas. Assim, a trajetória da educação brasileira segue marcada por avanços normativos relevantes, mas também por limitações estruturais que necessitam ser superadas para que o direito à educação de qualidade seja efetivamente garantido a todos.

De acordo com Flach (2015), a trajetória da educação brasileira está profundamente vinculada aos contextos econômicos e políticos, tanto nacionais quanto internacionais. As transformações ocorridas nas políticas educacionais, em diferentes momentos históricos, muitas vezes resultaram da influência de modelos econômicos hegemônicos, como o liberalismo, o desenvolvimentismo ou o neoliberalismo. Cada um desses paradigmas impactou de maneira distinta a concepção, a organização e a implementação da educação pública, ora expandindo o

acesso ao ensino fundamental, ora restringindo direitos sob a lógica da racionalização dos gastos públicos.

Portanto, as convergências e divergências relacionadas à oferta do Ensino Fundamental no Brasil não configuram uma discussão recente. Desde suas origens, a história político-educacional brasileira revela a presença de tensões e contradições que moldaram a estrutura e o acesso à educação básica. Tais controvérsias envolvem não apenas o debate sobre a obrigatoriedade e a gratuidade do ensino, mas também questões relativas à qualidade, à equidade e à universalização do direito à educação. Essas questões refletem a complexidade do processo de consolidação da educação enquanto direito social no país.

Esse atrelamento entre o cenário econômico-político e a educação é perceptível em diversos momentos da história nacional. Por exemplo, durante o período imperial, a educação era um privilégio de poucos, subordinada aos interesses das elites dominantes. Já na Primeira República, surgiram iniciativas que buscavam ampliar a escolarização popular, ainda que de forma tímida e seletiva. No século XX, sobretudo após a promulgação da Constituição de 1988, verificou-se um avanço significativo no reconhecimento da educação como direito de todos e dever do Estado, embora a efetivação desse princípio ainda enfrente desafios estruturais e conjunturais.

Portanto, compreender as discussões acerca da oferta do Ensino Fundamental exige uma análise histórica que considere as articulações entre os interesses econômicos, políticos e sociais que moldaram – e continuam a moldar – o sistema educacional brasileiro. As tensões entre inclusão e exclusão, entre democratização e seletividade, são expressões de um processo histórico dinâmico, permeado por avanços e retrocessos, que evidencia a necessidade permanente de luta pela consolidação de uma educação pública, gratuita, laica e de qualidade para todos.

A realidade educacional no Brasil após 1990

Para melhor compreender as estratégias adotadas pelo Estado brasileiro na oferta do Ensino Fundamental, é imprescindível refletir sobre a realidade educacional do país e as diferentes interpretações que ela suscita, influenciando os compromissos assumidos por governantes e legisladores. A configuração histórica da educação brasileira revela que as políticas públicas educacionais são fruto não apenas de análises técnicas, mas também de correlações de forças políticas, sociais e econômicas. Nesse sentido, torna-se fundamental

analisar os processos legislativos que buscaram redefinir a educação nacional em diferentes períodos, especialmente no final do século XX.

No início da década de 1990, já tramitava no Congresso Nacional um projeto de lei que visava redefinir e normatizar a oferta da educação no Brasil, contexto no qual se discutia uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Flach, 2015). Diante do quadro educacional vigente, marcado por desigualdades regionais, precariedade de acesso e baixos índices de qualidade, a elaboração de uma nova legislação educacional não apenas se fazia necessária, mas constituía uma exigência histórica de superação de antigos entraves herdados do passado. A expectativa era de que a nova lei pudesse modernizar e democratizar a educação pública brasileira.

Contudo, a trajetória desse processo legislativo revelou a existência de profundas tensões e disputas. Conforme ressalta Saviani (1997), embora o projeto inicial tenha surgido no interior da comunidade educacional, com forte participação de educadores e pesquisadores, seu percurso na Câmara dos Deputados foi permeado por intensos debates e pela incorporação de inúmeras emendas. As alterações introduzidas, muitas vezes, descaracterizavam aspectos democráticos do projeto original, evidenciando a influência de interesses alheios à expansão qualitativa e quantitativa do direito à educação.

Simultaneamente, outras iniciativas legislativas surgiram no Senado Federal, propondo alternativas para a regulamentação da educação brasileira. Contudo, essas propostas enfrentaram diversos obstáculos, que resultaram na interrupção de suas tramitações. Em 1992, destaca-se o surgimento de um novo projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação, de autoria do Senador Darcy Ribeiro (PDT-RJ), elaborado em articulação com o governo de Fernando Collor de Mello e membros do Ministério da Educação. Este projeto apresentava uma concepção e conteúdo distintos daquele em tramitação na Câmara dos Deputados, reafirmando as divergências de concepções educacionais em disputa no cenário nacional.

Após um processo de tramitação conturbado, no qual se evidenciou a correlação de forças políticas e os interesses em jogo, o projeto foi aprovado em 17 de dezembro de 1996 e sancionado no dia 20 do mesmo mês. A aprovação da nova LDB representou o embate entre dois projetos antagônicos: de um lado, um projeto gestado junto à sociedade civil, de caráter democrático e inclusivo; de outro, um projeto alinhado às diretrizes da política governamental de Fernando Henrique Cardoso, fortemente influenciado por uma concepção gerencialista da educação pública.

A promulgação da Lei nº 9.394/96 (BRASIL, 1996a) atendeu majoritariamente aos interesses do governo federal e inseriu-se no contexto mais amplo da reforma educacional implementada durante a gestão de Fernando Henrique Cardoso. No que diz respeito especificamente à oferta do Ensino Fundamental, a nova legislação manteve, em grande medida, a estrutura já existente na legislação anterior: a obrigatoriedade e gratuidade do ensino para crianças a partir dos sete anos de idade, com duração de oito anos. A alteração facultativa para o início aos seis anos de idade refletia apenas a formalização de práticas já adotadas em alguns contextos locais, não representando, de fato, um avanço substantivo na ampliação do acesso.

Assim, em termos concretos, a promulgação da LDB de 1996 pouco inovou no que se refere à organização e à oferta do Ensino Fundamental. A expectativa de profundas transformações, especialmente no sentido da democratização do acesso e da melhoria da qualidade do ensino, não se concretizou plenamente naquele momento. A manutenção da estrutura tradicional evidenciou a força de interesses conservadores e a resistência a mudanças estruturais mais profundas no sistema educacional.

Posteriormente, diversas alterações e emendas à LDB foram implementadas, modificando de forma mais significativa a oferta do Ensino Fundamental, incluindo, por exemplo, a ampliação de sua duração para nove anos e a obrigatoriedade do ingresso a partir dos seis anos de idade (Flach, 2015). Essas mudanças, no entanto, não ocorreram de maneira imediata após a aprovação da lei, mas sim como resultado de novos debates e pressões sociais ao longo dos anos subsequentes, refletindo a dinamicidade e a complexidade do processo de construção da educação pública brasileira.

É importante destacar que a ampliação da oferta no Ensino Fundamental tornou-se mais evidente a partir da década de 1990, especialmente no contexto de democratização do acesso à educação básica. Esse movimento esteve diretamente associado a mudanças significativas na legislação educacional, que impulsionaram o interesse dos entes administrativos em expandir o atendimento escolar. Entre os fatores que motivaram essa ampliação, destacam-se as questões de ordem financeira, que se tornaram elementos estratégicos para o fortalecimento das políticas públicas educacionais (Flach, 2015). Dessa maneira, a reconfiguração do cenário educacional brasileiro na década de 1990 esteve profundamente articulada às reformas promovidas pelo Estado, que buscaram ampliar o acesso à educação em resposta a demandas sociais históricas e à pressão por melhoria nos indicadores educacionais.

A tramitação e aprovação da Lei nº 9.394/96 (BRASIL, 1996a), a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, pode ser compreendida como uma das principais estratégias governamentais para a reorganização da oferta da educação básica, em especial da etapa do Ensino Fundamental. Conduzida sob forte influência do governo federal, a aprovação da LDB consolidou a definição de parâmetros legais que orientariam as ações dos sistemas de ensino, reforçando a obrigatoriedade da oferta e o direito de acesso universalizado. Essa legislação, no entanto, não foi um instrumento isolado, sendo complementada por outras iniciativas institucionais que visavam fortalecer a expansão da escolarização básica no país.

Nesse contexto, a aprovação da Emenda Constitucional nº 14, que instituiu o Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF), regulamentado pela Lei nº 9.424/96, representou uma alavanca essencial para a efetiva ampliação do atendimento escolar. O FUNDEF criou mecanismos financeiros que condicionaram o repasse de recursos à matrícula e à manutenção de alunos no Ensino Fundamental, incentivando estados e, principalmente, municípios a expandirem suas redes de ensino. Assim, a vinculação direta de financiamento à quantidade de matrículas fortaleceu a descentralização da educação básica e impulsionou a responsabilização dos governos municipais pela oferta educacional.

O processo de expansão do Ensino Fundamental sob a responsabilidade dos municípios era uma tendência que vinha se consolidando nas últimas décadas, mas alcançou novo patamar a partir da implementação do FUNDEF. De acordo com Flach (2015), o aumento expressivo no número de matrículas registrado em 1998, com a inclusão de 2.677.141 novos estudantes, evidencia o impacto do fundo sobre a dinâmica educacional. Motivados pelos incentivos financeiros, os governos municipais promoveram campanhas intensivas de mobilização e chamamento das crianças em idade escolar, contribuindo de maneira decisiva para o aumento da cobertura educacional. Dessa forma, ainda que impulsionada por fatores econômicos, a expansão do acesso ao Ensino Fundamental representou um passo importante na busca pela democratização da educação no Brasil.

Segundo Franco, Alves e Bonamino (2007 apud Flach, 2015), a criação do Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF) provocou impactos diretos na dinâmica de matrículas escolares no Brasil. Um dos efeitos mais evidentes foi o estímulo à inclusão de crianças de seis anos de idade no Ensino Fundamental, gerando um crescimento expressivo no número de alunos dessa faixa etária. Essa mudança decorreu, sobretudo, da lógica de financiamento estabelecida pelo FUNDEF, que priorizou o Ensino

Fundamental em detrimento da Educação Infantil, redefinindo, assim, as estratégias de oferta educacional adotadas pelos sistemas de ensino municipais e estaduais.

A exclusão da Educação Infantil do escopo de financiamento do FUNDEF foi um dos fatores que, segundo Franco, Alves e Bonamino (2007, p. 999), “provocou uma diminuição no ritmo de crescimento da sua oferta percebida nos anos anteriores”. Essa reorientação de prioridades refletiu uma política pública voltada essencialmente para a expansão do Ensino Fundamental, desconsiderando a necessidade de fortalecimento da Educação Infantil como etapa fundamental da formação humana. Como resultado, a Educação Infantil passou a ser negligenciada em muitos contextos, sofrendo com a falta de investimentos estruturais e pedagógicos, enquanto o Ensino Fundamental experimentava uma expansão quantitativa impulsionada por incentivos financeiros.

Assim, o aumento das matrículas no Ensino Fundamental, acompanhado da retração do atendimento na Educação Infantil, evidencia uma contradição profunda na política educacional da época. Embora tenha representado um avanço em termos de ampliação do acesso escolar para a faixa obrigatória, essa política revelou também uma fragilidade estrutural: a dificuldade de assegurar uma trajetória educacional contínua e de qualidade para todas as crianças brasileiras desde os primeiros anos de vida. A análise desse período, portanto, permite compreender os dilemas entre as metas quantitativas de ampliação do acesso e as necessidades qualitativas de consolidação de um sistema educacional verdadeiramente inclusivo e equitativo.

A ampliação da duração do Ensino Fundamental no Brasil tornou-se mais evidente com a promulgação da Lei nº 11.274/06 (BRASIL, 2006), que alterou o texto da Lei nº 9.394/96, passando a estabelecer a obrigatoriedade de nove anos para essa etapa da educação básica. Essa mudança foi um marco importante na trajetória educacional brasileira, pois buscava garantir um tempo maior de escolarização obrigatória, ampliando as possibilidades de desenvolvimento cognitivo, social e emocional dos estudantes. Entretanto, a discussão sobre a necessidade de extensão da duração do Ensino Fundamental não é recente, estando presente em acordos internacionais firmados desde a década de 1960, o que demonstra a longa construção histórica dessa demanda.

Embora a Lei nº 11.274/06 tenha representado a formalização da ampliação para nove anos, já se observavam movimentos nesse sentido desde a sanção da Lei nº 9.394/96 (BRASIL, 1996a). Naquele momento, uma primeira manifestação de extensão do tempo escolar se materializou por meio do aumento da duração mínima do ano letivo. Enquanto a antiga Lei nº 5.692/71 previa a realização de, no mínimo, 180 dias letivos por ano, a nova legislação

educacional elevou essa exigência para 200 dias letivos anuais, sem redução da carga horária mínima de 800 horas anuais. Essa alteração refletia a intenção de intensificar o tempo efetivo de permanência dos alunos na escola, favorecendo melhores condições para a aprendizagem.

Considerando a ampliação de 20 dias letivos por ano, ao longo dos oito anos originalmente previstos para o Ensino Fundamental, os estudantes passaram a contar com um acréscimo de 160 dias de atividades escolares. Em termos quantitativos, essa medida representou uma expansão significativa do tempo de escolarização, mesmo que não tenha modificado formalmente a duração total da etapa em anos. Trata-se de um aspecto importante a ser considerado, pois, naquele contexto histórico, a ampliação dos dias letivos já sinalizava uma preocupação com a melhoria da qualidade do ensino e com a necessidade de garantir mais tempo para o desenvolvimento dos conteúdos curriculares e das competências essenciais.

Portanto, a trajetória de ampliação do Ensino Fundamental no Brasil é resultado de um processo gradual, que envolveu tanto a extensão da duração anual do calendário escolar quanto, posteriormente, a expansão formal da etapa para nove anos. Essa evolução reflete a complexidade do processo de formulação das políticas educacionais no país, marcado por pressões internas e externas, bem como pela busca constante de alinhamento às tendências internacionais em educação. Ainda assim, a efetividade dessas mudanças dependeu – e ainda depende – da implementação de condições estruturais e pedagógicas adequadas que assegurem a qualidade da aprendizagem ao longo de toda a trajetória escolar dos estudantes.

Segundo Flach (2015), a ampliação da duração do Ensino Fundamental no Brasil, a partir do período pós-LDB até a atualidade, ocorreu em um cenário controverso, no qual as questões políticas e financeiras se sobrepuseram às preocupações pedagógicas e às necessidades de organização interna dos estabelecimentos de ensino. O processo, longe de ser resultado exclusivo de um debate educacional centrado na melhoria da formação escolar, refletiu as pressões e interesses de instâncias governamentais preocupadas em atender compromissos internacionais e diretrizes de políticas públicas influenciadas pelo contexto econômico global. Dessa maneira, as decisões relativas à educação foram fortemente condicionadas por fatores externos ao ambiente pedagógico.

As alterações promovidas no texto original da Lei nº 9.394/96 (BRASIL, 1996a) explicitam os compromissos assumidos pelo governo brasileiro desde o início dos anos 1990, voltados para a melhoria dos índices educacionais e para a expansão do acesso ao ensino básico. No entanto, tais compromissos, apesar de apontarem formalmente para a necessidade de elevar a qualidade da educação no país, revelaram um viés predominantemente quantitativo, buscando

umentar o número de matrículas e anos de escolaridade formal sem, necessariamente, garantir as condições efetivas de aprendizagem e desenvolvimento integral dos estudantes. Este paradoxo evidencia a fragilidade estrutural das políticas educacionais implementadas nesse período.

Além disso, conforme salienta Flach (2015), a oferta do Ensino Fundamental, mesmo após a ampliação de sua duração para nove anos, permaneceu fortemente condicionada aos interesses políticos e à capacidade administrativa de estados e municípios. Em muitos casos, a ampliação da etapa escolar foi implementada sem o necessário suporte em termos de infraestrutura, formação docente e reorganização curricular, desconsiderando, assim, as reais necessidades da população em idade escolar. A ausência de uma política educacional mais integrada e orientada para a equidade aprofundou as desigualdades regionais e comprometeu os objetivos de universalização do acesso e da permanência com qualidade.

Outro aspecto crítico apontado por Flach (2015) diz respeito à relação contraditória entre a ampliação do Ensino Fundamental e a redução da oferta de Educação Infantil. Ao priorizar a extensão da escolarização obrigatória, o Estado brasileiro acabou relegando a Educação Infantil a um segundo plano, afetando negativamente o direito das crianças pequenas a uma formação inicial adequada. Esse processo, muitas vezes imperceptível para a maioria da população, revelou-se um grave problema, uma vez que limitou o acesso de muitas crianças aos espaços educativos formais desde as primeiras idades, comprometendo sua trajetória educacional futura e aprofundando as desigualdades sociais e educacionais já existentes.

O ensino fundamental

A promulgação da Lei nº 11.274, de fevereiro de 2006, representou um marco significativo na trajetória educacional brasileira ao estabelecer a obrigatoriedade do Ensino Fundamental com nove anos de duração. De acordo com o disposto na legislação, as crianças de seis anos de idade passaram a ser incorporadas a essa nova configuração, devendo ser matriculadas diretamente no primeiro ano do Ensino Fundamental (Brasil, 2006). Essa mudança implicou a necessidade de reestruturação dos sistemas educacionais, tanto em nível municipal quanto estadual, exigindo ajustes na organização curricular, na infraestrutura escolar e na formação dos profissionais da educação para atender às novas demandas.

Com a implementação da nova legislação, os municípios e estados brasileiros, responsáveis pela execução das políticas educacionais, precisaram promover alterações significativas em seus sistemas de ensino. As adaptações envolveram a redefinição dos

currículos, a reorganização dos espaços físicos para receber crianças mais novas e a capacitação dos docentes para lidar com as especificidades dessa faixa etária. Este processo de transição não foi isento de desafios, uma vez que exigiu um planejamento estratégico e investimentos adicionais para garantir a efetividade da mudança, respeitando as necessidades de desenvolvimento infantil dos alunos de seis anos.

Segundo Schlickmann (2024), a inclusão das crianças de seis anos no Ensino Fundamental de nove anos representou uma transformação importante no percurso escolar da infância. Até então, essas crianças eram atendidas na Educação Infantil, etapa voltada para a promoção de experiências lúdicas e formativas. Com a nova exigência, elas passaram a ser inseridas em uma estrutura mais formal de ensino, o que gerou debates acerca da adequação pedagógica das propostas curriculares e dos métodos de ensino empregados. Esse reposicionamento trouxe à tona a necessidade de garantir que o primeiro ano do Ensino Fundamental respeitasse o desenvolvimento integral da criança, preservando a ludicidade e as especificidades do processo de aprendizagem infantil.

Segundo a Secretaria de Estado da Educação da Paraíba (2025), o Ensino Fundamental, com duração de nove anos, é estruturado para atender crianças e adolescentes na faixa etária de seis a quatorze anos. Este nível de ensino representa uma fase essencial da formação escolar, caracterizando-se por um currículo composto de experiências pedagógicas que priorizam o desenvolvimento do conhecimento. Essas experiências são moldadas pelas interações sociais e pelo ambiente escolar, com o objetivo de integrar os saberes prévios e as vivências dos estudantes ao conhecimento historicamente produzido. Assim, busca-se construir uma base sólida para o desenvolvimento intelectual, social e cultural dos alunos, respeitando suas especificidades e promovendo uma aprendizagem significativa.

Ainda segundo a Secretaria de Estado da Educação da Paraíba (2025), o Ensino Fundamental estabelece uma carga horária mínima de 800 horas-relógio anuais, distribuídas em, pelo menos, 200 dias letivos de efetivo trabalho escolar. Essa organização visa garantir a continuidade do processo educativo e o pleno desenvolvimento dos estudantes, assegurando que o tempo de permanência na escola seja efetivamente utilizado em atividades pedagógicas de qualidade. O ambiente institucional é concebido como espaço formativo, no qual todas as práticas, vivências e interações contribuem não apenas para a aquisição de conhecimentos socialmente relevantes, mas também para o fortalecimento de valores éticos, atitudes de respeito e cidadania ativa.

No que se refere ao Ensino Fundamental – Anos Iniciais, esta etapa compreende os primeiros anos da escolarização formal, correspondendo do 1º ao 5º ano, e atendendo crianças de 6 a 11 anos. Nessa fase, desenvolvem-se competências essenciais para a continuidade dos estudos, como o domínio da leitura, da escrita e do raciocínio lógico-matemático, além da construção de habilidades sociais e emocionais. Conforme a organização curricular apresentada, os componentes obrigatórios dos Anos Iniciais abrangem diversas áreas do conhecimento: Linguagens e suas Tecnologias (Língua Portuguesa, Arte, Educação Física), Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (História e Geografia), Ciências da Natureza e suas Tecnologias (Ciências), Ensino Religioso e Matemática e suas Tecnologias (Matemática).

De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a etapa dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental visa aprofundar as experiências com a língua oral e escrita, iniciadas no contexto familiar e na Educação Infantil. Para o desenvolvimento das habilidades de linguagem, a BNCC organiza o ensino da Língua Portuguesa em quatro eixos principais: Oralidade, Análise Linguística/Semiótica, Leitura/Escuta e Produção de Textos. Esses eixos norteiam o trabalho pedagógico e asseguram a formação de leitores e produtores de textos críticos e competentes, promovendo o fortalecimento das capacidades expressivas e interpretativas necessárias para a inserção plena dos estudantes na sociedade contemporânea.

O Ensino Fundamental Anos Finais abrange uma etapa crucial da escolarização, compreendendo o 6º ao 9º ano e atendendo, em geral, estudantes na faixa etária de 11 a 14 anos. Trata-se de um momento de transição significativa na vida dos alunos, marcado pela passagem da infância para a adolescência. Durante esse período, ocorrem mudanças intensas no âmbito biológico, psicológico, social e emocional, que impactam diretamente a forma como os estudantes aprendem e se relacionam com o mundo à sua volta. Diante desse contexto, o papel da escola torna-se ainda mais complexo, exigindo abordagens pedagógicas que compreendam a especificidade dessa fase (Secretaria de Estado da Educação da Paraíba, 2025).

Nesse sentido, é fundamental que as práticas escolares no Ensino Fundamental Anos Finais sejam organizadas de maneira a atender às necessidades específicas desse grupo etário. O ambiente escolar deve ser um espaço que favoreça o desenvolvimento de competências cognitivas, sociais e emocionais, reconhecendo que o aprendizado vai além da mera transmissão de conteúdos. Para tanto, torna-se necessário adotar metodologias que valorizem o protagonismo juvenil, incentivem a autonomia, a reflexão crítica e a construção coletiva do conhecimento, respeitando a diversidade de ritmos e trajetórias de aprendizagem (Secretaria de Estado da Educação da Paraíba, 2025).

Outro aspecto relevante nessa etapa diz respeito à valorização das múltiplas formas de inserção social dos estudantes. Os jovens trazem para o espaço escolar uma gama de saberes construídos a partir de suas experiências cotidianas, vivenciadas nas interações familiares, comunitárias e, especialmente, no ambiente midiático e digital. Reconhecer esses saberes como legítimos e incorporá-los ao processo pedagógico é uma estratégia fundamental para tornar a escola mais significativa e conectada à realidade dos alunos. Tal reconhecimento amplia as possibilidades de aprendizagem, fortalece a identidade dos estudantes e contribui para a construção de uma educação mais democrática e inclusiva.

Portanto, o desafio posto ao Ensino Fundamental Anos Finais é o de consolidar práticas educativas que dialoguem com a diversidade cultural e tecnológica que permeia a vida dos adolescentes. A escola precisa assumir o compromisso de ser um espaço de formação integral, que respeite as particularidades do desenvolvimento juvenil e que promova o acesso ao conhecimento historicamente acumulado, sem desconsiderar as novas linguagens e formas de interação próprias do século XXI. Dessa forma, será possível proporcionar uma educação que, além de formar intelectualmente, contribua efetivamente para o pleno exercício da cidadania.

CONCLUSÃO

A análise realizada nesta revisão, evidencia que a afetividade exerce papel central no desenvolvimento integral da criança na Educação Infantil. O vínculo estabelecido entre professor e aluno influencia diretamente o modo como a criança se relaciona com o conhecimento, com os colegas e com o próprio ambiente escolar. A afetividade, portanto, não deve ser vista como algo acessório, mas como componente essencial do ato educativo.

Ao considerar a criança em sua totalidade — corpo, mente, emoções —, a educação afetiva contribui para a formação de sujeitos mais seguros, empáticos e críticos. A mediação afetiva possibilita um ambiente de confiança, no qual a criança se sente valorizada e respeitada em suas singularidades, favorecendo a construção do conhecimento e da autonomia.

A presença de um educador sensível, empático e disponível é determinante para que a afetividade se manifeste de maneira positiva no cotidiano escolar. O desafio está em romper com práticas pedagógicas mecanizadas e conteudistas, promovendo uma educação que reconheça a importância das emoções no processo de ensino-aprendizagem.

Conclui-se, portanto, que investir na formação docente com ênfase nas competências socioemocionais e na construção de vínculos afetivos é indispensável para qualificar a prática pedagógica e garantir uma Educação Infantil que respeite e promova o desenvolvimento pleno

das crianças. A afetividade é, assim, um dos caminhos para uma educação mais humana, inclusiva e transformadora.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 12 ago. 1971, seção 1, p. 6.377.

BRASIL. Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 25 abr. 2007, seção 1, p. 170.

BRASIL. Emenda Constitucional nº 14, de 12 de setembro de 1996. Dá nova redação ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, e acrescenta artigo relativo ao Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF). Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 13 set. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc14.htm. Acesso em: 26 abr. 2025.

BRASIL. Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para ampliar a duração do ensino fundamental para nove anos. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 7 fev. 2006. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/111274.htm. Acesso em: 26 abr. 2025.

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 12 ago. 1971. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/15692.htm. Acesso em: 26 abr. 2025.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 26 abr. 2025.

BRASIL. Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF). Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 26 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19424.htm. Acesso em: 26 abr. 2025.

BRUXEL, Carla Maria Leidemer; SANTOS, Ana Paula Rannov dos; BORGHETTI, Jéssica Puhl Dalberto. História da Educação brasileira: desigualdade social e qualidade de ensino. *Revista Educação Pública*, Rio de Janeiro, v. 24, nº 29, 13 de agosto de 2024. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/24/29/historia-da-educacao-brasileira-desigualdade-social-e-qualidade-de-ensino>. Acesso em: 26 abr. 2025.

FLACH, Simone. Ensino fundamental no Brasil: previsões legais e ações governamentais para a ampliação do atendimento, da duração e do tempo escolar. Curitiba: CRV, 2015.

FRANCO, C.; ALVES, F.; BONAMINO, A. Qualidade do Ensino Fundamental: políticas, suas possibilidades, seus limites. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 100: 989-1014, out. 2007

FRANCO, Creso; ALVES, Maria Teresa Gonzaga; BONAMINO, Alicia. A reconfiguração da desigualdade educacional no Brasil: novos e velhos desafios. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 102, p. 965-993, set./dez. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/9kqZJ5znxHgyLzyzNzWhcDd/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 26 abr. 2025.

LIMA, J.C.F., and NEVES, L.M.W., org. Fundamentos da educação escolar do Brasil contemporâneo [online]. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 2006, 320 p.

MARTINAZZO, C. J.; SILVA, S. P.; LUFT, H. M. A atualidade do diagnóstico e da crítica de Darcy Ribeiro (1922-1997) à educação brasileira. *Cadernos de História da Educação (online)*, v.19, n° 2, p. 481-495, 2020. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1982-78062020000200481&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 26 abr. 2025.

SAVIANI, Dermeval. A nova Lei da Educação: trajetória, limites e perspectivas. Campinas: Autores Associados, 1997.

SCHLICKMANN, Maria Sirlene Pereira. Ensino fundamental de 9 anos: um olhar discursivo sobre a invisibilidade na escola. *Linguagem em (Dis)curso*, Tubarão, SC, v. 24, p. 1-19, 2024. e-1982-4017-24-36.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DA PARAÍBA. *Diretrizes pedagógicas 2025*. João Pessoa: SEE-PB, 2025. Disponível em: <https://paraiba.pb.gov.br/diretas/secretaria-da-educacao/consultas/diretrizes-pedagogica-2025-1.pdf>. Acesso em: 26 abr. 2025.

**PRÁTICAS EDUCATIVAS COM IDOSOS:
ESPAÇOS, SENTIDOS E APRENDIZAGENS**

DOI: [10.29327/5566416.1-8](https://doi.org/10.29327/5566416.1-8)

Roberto de Sena Santa'ana

Ricardo Figueiredo Pinto

PRÁTICAS EDUCATIVAS COM IDOSOS: ESPAÇOS, SENTIDOS E APRENDIZAGENS

DOI: [10.29327/5566416.1-8](https://doi.org/10.29327/5566416.1-8)

Roberto de Sena Santa'ana

Ricardo Figueiredo Pinto

RESUMO

O objetivo foi discutir o envelhecimento humano sob uma perspectiva biopsicossocial, analisando os impactos fisiológicos, psicológicos e sociais que essa fase da vida impõe aos indivíduos e à sociedade. O texto fundamenta-se em revisão bibliográfica com autores da área da saúde, educação e ciências sociais, abordando as principais mudanças físicas associadas à idade avançada, bem como os desafios emocionais e sociais enfrentados pelos idosos. O estudo ressalta que o envelhecimento não é um processo homogêneo e que fatores como condições socioeconômicas, suporte familiar, acesso à saúde e políticas públicas influenciam diretamente a qualidade de vida na terceira idade. Destaca-se a importância da atuação interdisciplinar e de políticas inclusivas que considerem o idoso como sujeito de direitos e não apenas como receptor de cuidados. A valorização da autonomia, do convívio social e do bem-estar emocional são apontados como pilares de um envelhecimento ativo e saudável. O capítulo conclui que é fundamental repensar o lugar do idoso na sociedade e adotar uma abordagem que promova a dignidade, a inclusão e a participação social ao longo do processo de envelhecimento.

Palavras-chave: Envelhecimento. Qualidade de vida. Políticas públicas.

ABSTRACT

This chapter aims to discuss human aging from a biopsychosocial perspective, analyzing the physiological, psychological, and social impacts that this life stage imposes on individuals and society. The study is based on a literature review involving health, education, and social sciences, addressing the main physical changes associated with old age as well as the emotional and social challenges faced by elderly people. The text emphasizes that aging is not a homogeneous process and that socioeconomic conditions, family support, access to healthcare, and public policies directly influence the quality of life in old age. It highlights the importance of interdisciplinary action and inclusive policies that consider the elderly as rights holders rather than mere care recipients. The promotion of autonomy, social interaction, and emotional well-being are presented as key pillars for healthy and active aging. The chapter concludes by reinforcing the need to rethink the role of the elderly in society and adopt an approach that promotes dignity, inclusion, and social participation throughout the aging process.

Keywords: Aging. Quality of life. Public policies.

RESUMEN

Este capítulo tiene como objetivo discutir el envejecimiento humano desde una perspectiva biopsicosocial, analizando los impactos fisiológicos, psicológicos y sociales que esta etapa de la vida impone a los individuos y a la sociedad. El texto se basa en una revisión bibliográfica con autores del área de la salud, la educación y las ciencias sociales, abordando los principales cambios físicos asociados a la vejez, así como los desafíos emocionales y sociales que enfrentan los ancianos. El estudio resalta que el envejecimiento no es un proceso homogéneo y que factores como las condiciones socioeconómicas, el apoyo familiar, el acceso a la salud y las políticas públicas influyen directamente en la calidad de vida en la tercera edad. Se destaca la importancia de la actuación interdisciplinaria y de políticas inclusivas que consideren al anciano como sujeto de derechos y no solo como receptor de cuidados. La promoción de la autonomía, la convivencia social y el bienestar emocional se presentan como pilares para un envejecimiento activo y saludable. El capítulo concluye que es fundamental repensar el lugar del anciano en la

sociedad y adoptar un enfoque que promueva la dignidad, la inclusión y la participación social a lo largo del proceso de envejecimiento.

Palabras clave: Envejecimiento. Calidad de vida. Políticas públicas.

INTRODUÇÃO

O envelhecimento humano é um fenômeno universal e progressivo que afeta todos os seres vivos. No entanto, na espécie humana, esse processo é permeado por múltiplas dimensões que vão além do declínio biológico, envolvendo aspectos sociais, emocionais e culturais que impactam diretamente a qualidade de vida na terceira idade. O aumento da longevidade, resultado de avanços na medicina e nas condições de vida, traz consigo o desafio de garantir não apenas mais anos de vida, mas anos vividos com dignidade e bem-estar.

Neste contexto, compreender o envelhecimento em suas múltiplas facetas torna-se fundamental para a formulação de políticas públicas que atendam às necessidades reais da população idosa. Não basta garantir acesso à saúde: é preciso pensar em inclusão, autonomia, participação social e suporte familiar. O idoso deve ser visto como sujeito ativo de direitos, e não como mero objeto de cuidados.

Além disso, o processo de envelhecer afeta não apenas o indivíduo, mas também a sociedade, exigindo novas estratégias em áreas como saúde, educação, trabalho, mobilidade urbana e assistência social. A formação de profissionais capacitados para lidar com essa população, bem como a adoção de abordagens interdisciplinares, são cruciais para enfrentar os desafios impostos por uma sociedade em processo de envelhecimento.

Este capítulo propõe uma reflexão sobre o envelhecimento humano a partir de uma perspectiva biopsicossocial, abordando conceitos fundamentais, mudanças fisiológicas, demandas emocionais e sociais, além de destacar a importância de ações preventivas e integradas que promovam um envelhecimento saudável, ativo e participativo.

DESENVOLVIMENTO

Apesar dos atuais índices de envelhecimento da população mundial e das projeções demográficas alarmantes que apontam para um crescimento acelerado da população idosa nas próximas décadas, o reconhecimento do envelhecimento populacional como um fenômeno universal remonta à década de 1980. Conforme destacam Kalache, Veras e Ramos (1987), foi nesse período que o tema passou a ser tratado com maior atenção por parte das ciências sociais

e da saúde pública, marcando o início de uma reconfiguração nas abordagens teóricas e políticas sobre o envelhecimento humano.

Desde então, observa-se o surgimento de uma perspectiva mais otimista e propositiva sobre a velhice, que progressivamente deslocou o foco de uma visão tradicionalmente centrada na perda, no declínio e na dependência funcional, para uma abordagem que valoriza o potencial de desenvolvimento, adaptação e crescimento pessoal ao longo de toda a vida. Tal mudança de paradigma impactou fortemente a psicologia e campos correlatos, sobretudo no que se refere ao entendimento do curso do desenvolvimento humano, que antes era considerado como praticamente determinado pelas primeiras fases da vida (Baltes; Featherman; Lerner, 1986, 1988; Overton; Lerner, 2010 apud Mercadantes; Arantes, 2025).

Essas novas concepções passaram a enfatizar que o desenvolvimento não se encerra com o término da juventude ou da vida produtiva, mas continua ocorrendo até a velhice, embora com características e ritmos próprios. O envelhecimento, assim, passa a ser visto como uma fase legítima de desenvolvimento, dotada de potencialidades, plasticidade e capacidades de ressignificação da experiência. Nesse sentido, são valorizadas as possibilidades de aprendizagem, de reorganização das metas de vida e de exercício da autonomia, mesmo diante das limitações físicas ou sociais que podem se apresentar.

Colby et al. (2020) destacam que esse movimento de reestruturação conceitual proporcionou uma mudança significativa no campo da psicologia e em áreas afins que investigam o envelhecimento humano. Essa transição resultou em modelos mais integradores, nos quais o envelhecimento não é apenas associado às patologias, perdas cognitivas ou incapacidades funcionais, mas também às forças humanas, à resiliência, à sabedoria e a outras dimensões positivas do funcionamento psíquico. Essas novas abordagens buscam compreender o envelhecimento a partir de um olhar ampliado e multidimensional, que reconhece os idosos como sujeitos ativos, dotados de identidade, história e capacidade de transformação.

Assim, o estudo do envelhecimento deixa de ser exclusivamente clínico ou assistencialista, passando a incorporar contribuições das ciências humanas e sociais que ressaltam a complexidade do envelhecer e a diversidade das experiências vividas nessa etapa da vida. Essa perspectiva integradora é essencial para a formulação de políticas públicas, práticas pedagógicas e intervenções sociais que respeitem a dignidade, a autonomia e o potencial de desenvolvimento contínuo da pessoa idosa.

Pesquisas contemporâneas têm atribuído crescente importância à dimensão subjetiva do envelhecimento, particularmente no que se refere à presença de um sentido ou propósito de vida como fator determinante para o bem-estar, a saúde e até mesmo a longevidade. Estudos realizados por Hill e Turiano (2014) sugerem que a percepção de propósito está positivamente associada não apenas à qualidade de vida, mas também à extensão da vida, constituindo-se como um fator protetivo transversal, com efeitos significativos tanto para pessoas jovens quanto para adultos mais velhos.

Esse vínculo entre propósito e longevidade foi corroborado por evidências empíricas como as apresentadas por Krause (2009) em um estudo longitudinal com 1.361 idosos com 65 anos ou mais. A investigação teve como objetivo examinar se os participantes que demonstravam um forte senso de sentido na vida apresentavam maior expectativa de vida em comparação àqueles cujo senso de propósito era menos evidente. Os resultados revelaram que os idosos que relataram um elevado sentimento de propósito tenderam a ter menores probabilidades de morte durante o período de acompanhamento da pesquisa, evidenciando uma correlação estatisticamente significativa entre a presença de propósito e a redução da mortalidade.

Além disso, uma análise mais detalhada dos dados mostrou que o componente mais impactante no sentido de vida foi justamente a percepção clara de propósito — ou seja, a sensação de que a vida possui direção, metas e significado. Esse aspecto demonstrou uma relação mais robusta com a redução do risco de mortalidade do que outras dimensões subjetivas avaliadas (Krause, 2009). Esses achados apontam para a relevância de promover, entre a população idosa, ambientes e experiências que favoreçam a construção de sentidos existenciais, especialmente por meio da participação ativa em atividades educativas, culturais e sociais.

Portanto, a noção de propósito de vida transcende a esfera psicológica e se consolida como uma variável de interesse no campo do envelhecimento saudável, indicando que o bem-estar emocional e existencial pode exercer efeitos concretos sobre a saúde física e a longevidade. Tais resultados reforçam a necessidade de integrar essa dimensão nos programas e políticas públicas voltados ao idoso, bem como em práticas pedagógicas que estimulem a valorização da trajetória de vida, a construção de novos projetos e a continuidade da aprendizagem ao longo da vida.

Destaca-se então, que o direito à educação é assegurado às pessoas idosas pela legislação brasileira, em especial pelo Estatuto do Idoso (BRASIL, 2003), que estabelece como dever do Poder Público a criação de oportunidades educacionais que considerem as particularidades

desse grupo etário. Isso implica a oferta de programas e ações educativas com currículos, metodologias e materiais didáticos adaptados às especificidades do envelhecimento, respeitando os ritmos, interesses e trajetórias de vida dos sujeitos dessa etapa do ciclo vital (Mercadantes; Arantes, 2025).

Tal reconhecimento legal representa um marco importante na luta por uma educação inclusiva e intergeracional, ao mesmo tempo em que evidencia a necessidade de repensar as políticas educacionais vigentes sob a ótica do envelhecimento populacional. Neste contexto, emerge uma nova bandeira em defesa da efetivação dos direitos educacionais das pessoas idosas: a proposta de ampliação da sigla EJA (Educação de Jovens e Adultos) para EJAI (Educação de Jovens, Adultos e Idosos). Esta proposição não se limita a uma reformulação terminológica, mas sim reflete uma profunda mudança de paradigma, ao reconhecer a velhice como uma fase legítima de aprendizagem e formação continuada (Mercadantes; Arantes, 2025).

A inclusão do idoso como sujeito pedagógico na modalidade básica de educação pressupõe a elaboração de propostas educativas que sejam coerentes com sua realidade sociocultural e emocional, e que dialoguem com suas vivências e saberes acumulados (Mercadantes; Arantes, 2025). Para tanto, é fundamental que se ampliem os espaços de escuta, de expressão e de participação crítica, possibilitando que os idosos se reconheçam como agentes ativos de seu próprio processo educativo.

Como afirmam Serra e Furtado (2019, p. 160), a defesa de uma pedagogia voltada ao idoso exige, para além da construção de metodologias adequadas, a garantia de políticas públicas que favoreçam a inserção social dessa população, promovendo o reconhecimento de sua dignidade e o fortalecimento de seu sentimento de pertencimento ao mundo contemporâneo. Trata-se, assim, de uma educação que não apenas ensina, mas que acolhe, valoriza e ressignifica a trajetória dos sujeitos idosos, contribuindo para o seu empoderamento e para o exercício pleno de sua cidadania.

Neste sentido, a educação para pessoas idosas deve ser concebida como um direito humano fundamental, integrador e permanente, que ultrapassa a função instrucional e se consolida como uma ferramenta de inclusão social, de reconstrução identitária e de promoção da qualidade de vida na velhice. Seu reconhecimento institucional e político é, portanto, condição essencial para uma sociedade mais justa, intergeracional e democrática.

Nesse sentido, é imprescindível reconhecer a complexidade do processo de envelhecimento humano, compreendendo-o como resultado da interação entre múltiplos fatores

que atuam de maneira simultânea e interdependente ao longo do ciclo vital. De um lado, há a ação inevitável de determinantes biológicos, socioculturais e psicológicos que, de modo geral, estão associados à vulnerabilidade, à perda funcional e aos desafios cognitivos e emocionais que acometem parte da população idosa. Tais fatores, frequentemente, expõem os indivíduos a riscos que comprometem sua autonomia, sua qualidade de vida e sua integração social.

No entanto, conforme argumentam Mercadantes e Arantes (2025), é fundamental adotar uma perspectiva mais ampla e propositiva, na qual também se considere a presença de recursos internos e externos que atuam como fatores protetivos diante das adversidades. Nesse sentido, aspectos positivos de ordem individual — como a autoestima, a resiliência, o senso de propósito e as estratégias cognitivas e emocionais de enfrentamento — constituem mecanismos que fortalecem a capacidade adaptativa dos idosos. Paralelamente, o apoio social, o suporte familiar, a participação em redes de convivência e o acesso a políticas públicas de cuidado e educação atuam como elementos estruturantes na construção de uma velhice ativa e significativa.

Esses fatores, quando mobilizados de maneira integrada, não apenas protegem o indivíduo de situações de risco, mas potencializam sua capacidade de adaptação, superação e aprendizado diante das mudanças e perdas inerentes ao envelhecimento. Trata-se de um movimento dinâmico, no qual os sujeitos são desafiados a elaborar novas estratégias para lidar com a realidade da idade avançada, ao mesmo tempo em que descobrem novas possibilidades de realização pessoal, social e intelectual.

Sob essa perspectiva, ainda que persista o temor em relação ao avanço da idade — marcado historicamente por estigmas ligados à decadência, à improdutividade e à dependência —, cada vez mais se consolida a compreensão de que as fases mais avançadas da vida também podem representar cenários férteis para conquistas inéditas, transformações subjetivas e experiências voltadas à busca de prazer, satisfação pessoal e sentido de vida. Essa mudança de olhar é essencial para que se reconheça o potencial de desenvolvimento contínuo dos idosos, legitimando sua participação plena nos espaços sociais e educativos.

A expressão “aprendizagem ao longo da vida” (lifelong learning) tem sido amplamente adotada em diferentes campos do conhecimento e da prática social, sendo reconhecida como um conceito-chave para o entendimento das dinâmicas contemporâneas de formação humana. Sua aplicação é observada de forma transversal em áreas como educação, políticas públicas, economia, cultura e desenvolvimento social, sendo marcada por uma notável flexibilidade interpretativa (Dehmel, 2006). De modo abrangente, o termo emerge dos debates sobre a valorização da educação de adultos e da necessidade de reconhecimento da aprendizagem como

um processo contínuo, que se estende por todas as fases do ciclo vital, desde a infância até a velhice.

Sob essa perspectiva, a aprendizagem não se restringe aos espaços formais e institucionalizados de ensino, como escolas e universidades, mas se desdobra em diversos contextos – formais, não formais e informais – em que os sujeitos constroem saberes significativos ao longo de suas trajetórias. Conforme aponta Delors et al. (1996), a aprendizagem ao longo da vida deve ser compreendida como um processo contínuo e emancipador, com implicações políticas, sociais e econômicas, que contribui tanto para o desenvolvimento individual quanto para o fortalecimento das comunidades. Trata-se de um processo que promove o aprimoramento das capacidades pessoais, a ampliação das competências cognitivas e a construção da autonomia intelectual.

Nesse sentido, cada indivíduo percorre um itinerário de aprendizagem singular, orientado por suas necessidades, motivações e interesses específicos. A ideia de um percurso pessoal de aprendizagem implica reconhecer que o conhecimento não é adquirido exclusivamente nos marcos da educação formal, mas também nas experiências vividas, nas interações sociais e nas práticas culturais do cotidiano. Assim, a educação se expande para além da função preparatória para o trabalho, alcançando dimensões existenciais e relacionais da vida humana.

O fortalecimento desse paradigma está intimamente relacionado ao movimento denominado “educação para a aprendizagem”, que ganhou visibilidade sobretudo a partir da década de 1990, impulsionado por organismos intergovernamentais como a UNESCO e a OCDE (Flauzito, et al. 2022). Este movimento enfatiza a necessidade de reorganizar os sistemas educacionais com foco no desenvolvimento contínuo das capacidades humanas, diante das rápidas transformações sociais, tecnológicas e demográficas.

É importante, nesse debate, estabelecer uma distinção conceitual entre os termos "educação ao longo da vida" (lifelong education) e "aprendizagem ao longo da vida" (lifelong learning), frequentemente utilizados como sinônimos, mas que apresentam nuances relevantes. Segundo Jarvis (2005), a educação ao longo da vida refere-se à oferta sistemática, institucional e formal de oportunidades educacionais, reguladas por políticas públicas e organizadas de forma deliberada em níveis local, nacional e internacional. Já a aprendizagem ao longo da vida, embora contenha essa dimensão educacional, abrange um escopo mais amplo e menos institucionalizado, reconhecendo que o ato de aprender pode ocorrer em qualquer tempo, espaço e situação da vida, sendo incorporado a contextos diversos – formais, não formais e informais.

Essa distinção é crucial para compreender a centralidade da pessoa em seu processo de formação contínua, e reforça a importância de práticas educativas que respeitem os tempos, ritmos e formas de aprender próprios de cada fase da vida, especialmente no contexto do envelhecimento. Ao valorizar a aprendizagem como fenômeno vitalício, amplia-se a possibilidade de construção de uma sociedade mais inclusiva, equitativa e participativa.

O processo de envelhecimento humano é amplamente reconhecido como um fenômeno complexo, condicionado por múltiplas dimensões que se entrelaçam ao longo da trajetória de vida. Aspectos biológicos, psicológicos e sociais interagem de maneira dinâmica, influenciando de forma distinta a vivência da velhice entre os indivíduos. Por essa razão, o envelhecimento é compreendido como um processo multifatorial, multicausal, dinâmico e heterogêneo, sem um padrão único ou universal que determine seu curso (Terán, 2018; Machado et al., 2020). Diante dessa pluralidade de experiências e condições, torna-se essencial repensar as oportunidades educativas oferecidas às pessoas idosas, especialmente no que se refere ao acesso e permanência em iniciativas de educação continuada.

Neste contexto, ganha destaque a importância de políticas e programas que promovam um envelhecimento ativo e saudável, nos quais a educação desempenha um papel fundamental. Como salientam Bortoli e Marchi (2022), a aprendizagem ao longo da vida deve abranger todas as fases do ciclo vital, contemplando as esferas da educação formal, não formal e informal. Esta concepção amplia o entendimento tradicional de educação, reconhecendo que os processos educativos não se encerram na juventude, mas continuam a ocorrer em diferentes espaços e momentos, acompanhando as necessidades, interesses e transformações vividas pelos sujeitos ao longo do tempo.

Segundo Laal e Salamati (2012), Simándi (2018) e Siteo (2006) apud Bortoli e Marchi (2022), o processo de aprendizagem ao longo da vida deve ser contínuo, flexível e contextualizado, permitindo que os indivíduos adquiram novos conhecimentos e habilidades em consonância com suas vivências e demandas. Assim, o campo educativo precisa estar preparado para acolher a diversidade de trajetórias e histórias de vida dos idosos, respeitando seus ritmos e valorizando seus saberes prévios. A Organização Mundial da Saúde (WHO, 2015) reforça essa perspectiva ao destacar a necessidade de expandir as oportunidades de aprendizagem para além das duas primeiras décadas de vida, que historicamente concentraram os investimentos em educação, de modo a incluir os idosos em propostas que favoreçam sua autonomia, participação social e qualidade de vida.

Promover a aprendizagem contínua entre as pessoas idosas implica, portanto, reconhecer seus direitos educacionais e investir em práticas pedagógicas inclusivas e significativas. A educação ao longo da vida, quando efetivamente implementada, pode gerar impactos positivos sobre o bem-estar subjetivo, fortalecer vínculos sociais, estimular a saúde física e mental, e favorecer a construção de novos projetos e sentidos existenciais. Além disso, constitui um meio eficaz para que os idosos explorem interesses pessoais e objetivos de vida, aspectos essenciais para a vivência de um envelhecimento saudável e com dignidade (WHO, 2020).

Em síntese, é possível afirmar que a educação desempenha um papel estratégico na promoção do envelhecimento ativo, sendo reconhecida como uma dimensão indispensável na formulação de políticas públicas e na organização de práticas que visem à inclusão da pessoa idosa na sociedade contemporânea. A valorização da aprendizagem ao longo da vida deve, portanto, estar no centro dos debates e ações voltadas à construção de uma sociedade verdadeiramente equitativa e intergeracional.

A educação não formal, assim como a educação formal, constitui uma forma institucionalizada, intencional e planejada de ensino, desenvolvida por provedores de educação com objetivos pedagógicos claramente definidos. Contudo, a principal característica que a diferencia é o fato de funcionar como adição, alternativa ou complemento ao ensino formal, integrando-se ao processo de aprendizagem ao longo da vida dos indivíduos (UIS, 2012). Essa modalidade tem se mostrado essencial no atendimento a públicos que, por diversas razões, não estão inseridos ou plenamente contemplados pelo sistema formal de ensino, como é o caso de muitos idosos.

Osman et al. (2017) discutem que a educação não formal é composta por experiências de aprendizagem adquiridas de maneira complementar ou alternativa àquelas proporcionadas pelas instituições formais. Embora possa apresentar certa estruturação didático-pedagógica, frequentemente se organiza de maneira mais flexível, adaptando-se às condições e demandas dos sujeitos envolvidos. Essa flexibilidade permite que as práticas educativas não formais respondam de forma mais direta às especificidades de cada grupo, favorecendo a construção de aprendizagens contextualizadas e socialmente relevantes.

Nesse sentido, a educação não formal costuma ocorrer em ambientes diversos, como centros comunitários, associações de bairro, organizações não governamentais, sindicatos, centros culturais e espaços vinculados a movimentos sociais e instituições religiosas. Essas iniciativas, geralmente organizadas no âmbito da sociedade civil, viabilizam formas de ensino

e aprendizagem ligadas à realidade cotidiana dos sujeitos, promovendo o desenvolvimento de competências, valores e atitudes por meio de processos interativos e colaborativos (Bortoli; Marchi, 2022).

Olcott Jr. (2013 apud Bortoli; Marchi, 2022) acrescenta que uma das distinções fundamentais entre a educação formal e a não formal é que esta última, embora estruturada e sistematizada, não culmina necessariamente na obtenção de um diploma ou grau oficial conferido por instituições reconhecidas. Seu foco reside, sobretudo, em promover o engajamento dos aprendizes em seus próprios percursos educativos, incentivando-os a perseguir interesses e metas pessoais em consonância com o princípio da aprendizagem ao longo da vida.

Essa autonomia no processo educativo não formal é frequentemente reforçada pelo uso de estratégias interativas e práticas sociais, como observado por Kim et al. (2019), que destacam o compartilhamento de materiais, o diálogo entre pares e o trabalho coletivo como métodos comuns nesse contexto. Essas práticas fortalecem o senso de pertencimento, a cooperação e a valorização dos saberes individuais e coletivos, aspectos fundamentais para o engajamento e a permanência de adultos e idosos em processos educativos.

Desjardins e Tuijnman (2005 apud Bortoli; Marchi, 2022), por sua vez, propõem uma diferenciação conceitual clara entre as duas modalidades: enquanto a educação formal é aquela desenvolvida dentro de sistemas organizados e estruturados — como escolas, universidades e centros de formação profissional —, a educação não formal compreende atividades sistemáticas de ensino que ocorrem fora desses marcos institucionais, embora igualmente orientadas por objetivos pedagógicos definidos.

Em síntese, a educação não formal revela-se como uma estratégia potente para ampliar o acesso ao conhecimento, especialmente para grupos historicamente marginalizados do sistema educacional, como os idosos. Ao considerar as especificidades das trajetórias de vida, os contextos sociais e os interesses desses sujeitos, ela se consolida como um importante instrumento de promoção da cidadania, da inclusão social e da valorização da diversidade geracional nos espaços educativos contemporâneos.

A inserção dos idosos em contextos de aprendizagem não formal está frequentemente associada à participação voluntária e à autodeterminação. Conforme observa Owusu-Agyeman (2017), esse tipo de envolvimento costuma ocorrer quando o indivíduo reconhece, por iniciativa própria, a necessidade de adquirir novos conhecimentos que considera relevantes para o seu

desenvolvimento pessoal e social. Trata-se, portanto, de uma escolha consciente, motivada por interesses individuais e pela percepção do valor que o aprendizado pode ter em sua vida cotidiana e na sua inserção social.

No que se refere especificamente ao público idoso, Guo e Reinecke (2014) apontam que esses sujeitos tendem a demonstrar um alto grau de comprometimento com os processos formativos, embora apresentem menor preocupação com avaliações formais e certificações. Essa atitude revela um perfil de aprendizagem mais orientado para a vivência significativa, para o compartilhamento de experiências e para a construção de saberes aplicáveis à sua realidade. Contudo, a adesão a novos desafios educacionais na velhice não depende unicamente do interesse individual. É necessário que haja um ambiente de aprendizagem acolhedor, com informações acessíveis sobre as oportunidades disponíveis, e que forneça condições de apoio adequadas para estimular o engajamento e a permanência dos idosos nas atividades educativas.

A aprendizagem colaborativa, por meio do trabalho em grupo e da troca com os pares, revela-se como uma metodologia especialmente eficaz entre adultos mais velhos. Segundo a Organização Mundial da Saúde (WHO, 2015), a interação social e o compartilhamento de vivências favorecem o desenvolvimento de habilidades de autogestão, além de contribuir para a manutenção da saúde mental e emocional. Programas educativos de longa duração — com três anos ou mais — tendem a potencializar esses efeitos, fortalecendo os vínculos sociais e promovendo o sentimento de pertencimento e continuidade.

Do ponto de vista metodológico, é fundamental que as práticas pedagógicas voltadas à população idosa estejam ancoradas em princípios como atividade, independência, protagonismo e participação. Tais fundamentos não apenas respeitam a condição do adulto idoso como sujeito de direitos e de saberes, mas também o aproximam de uma perspectiva intergeracional de aprendizagem (Martins, 2015). É importante considerar, ainda, que a própria percepção de tempo relacionada à idade pode influenciar as metas de aprendizagem. Para muitos idosos, os objetivos educacionais tornam-se mais significativos quando diretamente relacionados ao presente e à aplicabilidade nas atividades do cotidiano, em vez de um retorno futuro incerto (Guo; Reinecke, 2014).

Nesse sentido, os planos educacionais voltados à terceira idade devem se comprometer com a criação de estratégias que favoreçam o desenvolvimento integral do sujeito, proporcionando não apenas acesso ao conhecimento, mas também estímulo ao autoconhecimento, à autoestima e à autonomia. Terán (2018) destaca que os idosos continuam em constante processo de desenvolvimento, tanto intelectual quanto emocional, e que a

educação pode desempenhar um papel vital na construção de relações interpessoais positivas e no fortalecimento de vínculos com a sociedade. Por isso, é essencial que os programas voltados a essa população valorizem abordagens que reconheçam a trajetória de vida dos participantes e que possibilitem a construção de saberes com base em suas experiências anteriores.

A esse respeito, Guo e Reinecke (2014) reforçam que os adultos mais velhos atribuem grande valor à aprendizagem experiencial — isto é, aquela que se baseia em suas vivências passadas e que promove a ressignificação do conhecimento por meio de sua aplicação prática. Essa abordagem favorece uma aprendizagem mais autêntica, motivadora e significativa, na qual os idosos sentem-se valorizados não apenas como aprendizes, mas como sujeitos ativos na construção do saber.

A continuidade da aprendizagem ao longo da vida representa um fator essencial para o envelhecimento ativo, pois oferece às pessoas idosas a possibilidade de se manterem intelectual e socialmente engajadas. Para Boulton-Lewis (2010 apud Bortoli; Marchi, 2022), a aprendizagem contínua proporciona aos indivíduos mais velhos o acesso a conhecimentos e habilidades que lhes permitem gerir com mais autonomia sua saúde, acompanhar os avanços em informação e tecnologia, adaptar-se às mudanças impostas pelo envelhecimento, participar ativamente da vida em sociedade, preservar sua identidade e cultivar o interesse pela vida. Esses elementos são fundamentais para a construção de um envelhecimento com qualidade e significado, pautado na autonomia e no protagonismo do sujeito idoso.

No entanto, apesar da importância e dos benefícios amplamente reconhecidos da educação continuada para essa população, existem múltiplos obstáculos que ainda dificultam o acesso e a permanência dos idosos em contextos educativos. Laal e Salamati (2012 apud Bortoli; Marchi, 2022) destacam a existência de diversas barreiras que precisam ser superadas para que o envolvimento dos idosos na aprendizagem ao longo da vida seja efetivo. Essas barreiras podem ser classificadas em categorias atitudinais, físicas, materiais e estruturais.

Entre as barreiras atitudinais, observa-se que muitas pessoas idosas carregam consigo crenças limitantes em relação à sua capacidade de aprender em etapas mais avançadas da vida. Sentimentos de inadequação, insegurança, medo da exposição de uma formação educacional limitada ou da competição com gerações mais jovens frequentemente comprometem sua motivação e confiança para retornar ao ambiente de aprendizagem. Essas percepções podem ser internalizadas ao longo do tempo por meio de vivências marcadas por exclusão educacional, preconceito etário ou experiências negativas em contextos escolares anteriores.

As barreiras físicas e materiais referem-se, sobretudo, às limitações práticas que impedem ou dificultam a participação em atividades educativas. Entre elas estão o custo financeiro dos cursos, a escassez de tempo, a ausência de informações claras e acessíveis sobre os programas disponíveis, o desconhecimento dos locais onde ocorrem as atividades educativas e os problemas relacionados à mobilidade e ao transporte. Essas dificuldades são ainda mais evidentes em contextos urbanos periféricos ou rurais, onde os recursos públicos e comunitários são escassos ou mal distribuídos.

No que se refere às barreiras estruturais, destaca-se a carência de políticas educacionais voltadas especificamente para o público idoso, a falta de metodologias pedagógicas adequadas às suas necessidades e expectativas, bem como a indisponibilidade de espaços educativos adaptados, acolhedores e acessíveis. Além disso, as práticas pedagógicas muitas vezes se apresentam descontextualizadas da realidade dos sujeitos, desconsiderando os ritmos de aprendizagem, as experiências de vida e os interesses particulares que caracterizam a população idosa.

É importante ainda reconhecer que, somadas a todas essas barreiras externas, as condições fisiológicas e cognitivas associadas ao processo natural de envelhecimento também podem representar limitações. A perda de agilidade motora, a redução da acuidade sensorial e possíveis declínios em funções executivas como atenção, memória e linguagem podem exigir ajustes no planejamento pedagógico, na duração das atividades e nas estratégias de ensino-aprendizagem.

Superar tais barreiras demanda, portanto, um compromisso coletivo entre educadores, instituições e políticas públicas, no sentido de promover ambientes educativos mais inclusivos, acessíveis e sensíveis às especificidades do envelhecimento. A criação de espaços que respeitem as trajetórias dos idosos e que reconheçam seu potencial de aprender e contribuir com a sociedade é um passo fundamental para consolidar o direito à educação ao longo de toda a vida.

CONCLUSÃO

A análise realizada evidencia que o envelhecimento não deve ser compreendido apenas como uma etapa de perdas, mas como uma fase repleta de possibilidades e experiências. Para isso, é necessário romper com estigmas associados à velhice e reconhecer os idosos como agentes ativos na construção de suas histórias e na participação social.

O estudo aponta a relevância de políticas públicas que contemplem as especificidades dessa população, garantindo acesso à saúde, educação, cultura, lazer e apoio psicossocial. A

promoção da saúde e a prevenção de doenças crônicas, por exemplo, são estratégias fundamentais para manter a autonomia funcional dos idosos.

A formação de uma rede de apoio que envolva família, comunidade e serviços públicos é outro aspecto essencial destacado. A solidão, o abandono e a negligência são fatores que comprometem o envelhecimento saudável e devem ser enfrentados com ações integradas e humanizadas. A valorização do idoso passa, portanto, pelo reconhecimento de sua dignidade, saberes e experiências.

Conclui-se que o envelhecimento deve ser encarado como uma construção social que exige mudanças estruturais e de mentalidade. A qualidade de vida na terceira idade depende não apenas de cuidados médicos, mas de um olhar ampliado e sensível sobre o ser humano em todas as suas dimensões. Investir em envelhecimento ativo é investir em uma sociedade mais justa e igualitária para todas as idades.

REFERÊNCIAS

DEHMEL, A. Making a European area of lifelong learning a reality? Some critical reflections on the European Union's lifelong learning policies. *Comparative Education*, v. 42, n. 1, p. 49–62, 2006. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/03050060500515744>. Acesso em: 24 abr. 2025.

DELORS, J. et al. *Learning: the treasure within: report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century*. Paris: UNESCO Publishing, 1996. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590>. Acesso em: 24 abr. 2025.

FLAUZINO, K. L.; GIL, H. M. P. T.; BATISTONI, S. S. T.; COSTA, M. O.; CACHIONI, M. Lifelong learning activities for older adults: a scoping review. *Educational Gerontology*, v. 48, n. 11, p. 497–510, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/03601277.2022.2052507>. Acesso em: 24 abr. 2025.

GUO, P. J.; REINECKE, K. Demographic differences in how students navigate through MOOCs. *Proceedings of the ACM Conference on Learning @ Scale Conference*, New York, NW, USA, v. 1, 2014.

JARVIS, P. *Adult education and lifelong learning: theory and practice*. 3. ed. London: RoutledgeFalmer, 2004.

KALACHE, A.; VERAS, R. P.; RAMOS, L. R. O envelhecimento da população mundial: um desafio novo. *Revista De Saúde Pública*, v. 21, n. 3, p. 200-210, 1987. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0034-89101987000300005>. Acesso em: 24 abr. 2025.

KIM, D.; LEE, I-H.; PARK, J-H. Latent class analysis of non-formal learners' self-directed learning patterns in open educational resource repositories. *British Journal of Educational*

Technology, v. 50, n. 6, p. 1-17, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1111/bjet.12746>. Acesso em: 24 abr. 2025.

KRAUSE, N. Meaning in life and mortality. *The Journals of Gerontology: Series B*, v. 64B, n. 4, p. 517-527, jul. 2009. Disponível em: <https://doi.org/10.1093/geronb/gbp047>. Acesso em: 24 jul. 2023.

MARTINS, E. C. Educar adultos maiores na área da educação social: a intergeracionalidade numa sociedade para todas as idades. *Inter-Ação*, Goiânia, v. 40, n. 3, p. 665-686, 2015.

MERCADANTE, J.; ARANTES, V. Projetos de vida de pessoas idosas na Educação de Jovens e Adultos: um modelo didático-pedagógico. **Educação: Teoria e Prática**, [S. l.], v. 35, n. 69, p. e27[2025], 2025. DOI: 10.18675/1981-8106.v35.n.69.s17934. Disponível em: <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/17934>. Acesso em: 24 abr. 2025.

OSMAN, A.; LADHANI, S.; FINDLATER, E.; MCKAY, V. *Curriculum framework for the Sustainable Development Goals*. London: Commonwealth Secretariat, 2017.

OWUSU-AGYEMAN, Y. Expanding the frontiers of national qualifications frameworks through lifelong learning. *International Review of Education*, v. 63, n. 5, p. 657-678, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1007/s11159-017-9661-2>. Acesso em: 24 abr. 2025.

SERRA, D. C.; FURTADO, E. D. P. Os idosos na EJA: uma política de educação inclusiva. *Olhar De Professor*, v. 19, n. 2, p. 149-161, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.5212/OlharProfr.v.19i2.0002>. Acesso em 24 jun. 2022.

SESC SÃO PAULO. Aprendizagem ao longo da vida e a educação não formal para as pessoas idosas. *Revista Mais 60*, São Paulo, ed. 85, 2023. Disponível em: <https://www.sescsp.org.br/editorial/ed-85-aprendizagem-ao-longo-da-vida-e-a-educacao-nao-formal-para-as-pessoas-idosas/>. Acesso em: 24 abr. 2025.

TERÁN, V. R. G. Educación del adulto mayor para enfrentar limitaciones derivadas del envejecimiento. *Transformación*, v. 14, n. 1, p. 70-80, 2018.

UNESCO INSTITUTE FOR STATISTICS (UIS). *International Standard Classification of Education*. Montreal: UIS, 2012.

WORLD HEALTH ORGANIZATION (WHO). *Decade of healthy ageing: baseline report*. Geneva: World Health Organization, 2020. Licence: CC BY-NC-SA 3.0 IGO.

WORLD HEALTH ORGANIZATION (WHO). *World report on ageing and health*. Geneva: WHO, 2015. Disponível em: <https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/186463/9789240694811>. Acesso em: 24 abr. 2025.

**OS PRINCIPAIS DESAFIOS QUE O(A)
PROFESSOR(A) ENFRENTA PARA A
UTILIZAÇÃO DOS RECURSOS
TECNOLÓGICOS NO ENSINO MÉDIO**

DOI: 10.29327/5566416.1-9

Olinda Rocha Alves

Ricardo Figueiredo Pinto

OS PRINCIPAIS DESAFIOS QUE O(A) PROFESSOR(A) ENFRENTA PARA A UTILIZAÇÃO DOS RECURSOS TECNOLÓGICOS NO ENSINO MÉDIO

DOI: [10.29327/5566416.1-9](https://doi.org/10.29327/5566416.1-9)

Olinda Rocha Alves

Ricardo Figueiredo Pinto

RESUMO

O estudo analisa os principais desafios enfrentados pelos professores do Ensino Médio na utilização das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) em sua prática pedagógica. O objetivo central é compreender como a tecnologia pode ser integrada de forma crítica e reflexiva ao processo educativo, com ênfase na formação continuada dos docentes, nas mudanças culturais da escola e na intencionalidade pedagógica. A metodologia baseia-se em revisão teórica de autores como Freire, Libâneo, Silva e Pimenta, além da análise do contexto educacional brasileiro durante e após a pandemia de COVID-19. Os resultados apontam que a simples presença de recursos tecnológicos não garante inovação no ensino, sendo necessário repensar o papel do professor, a mediação pedagógica e os processos formativos. Destaca-se a importância da formação docente como um processo contínuo, contextualizado e reflexivo, capaz de transformar práticas tradicionais e promover uma educação mais inclusiva, crítica e significativa. O estudo também evidencia que a pandemia acelerou a adoção de tecnologias, mas expôs fragilidades estruturais e a falta de preparo das instituições escolares. Conclui-se que é preciso superar modelos tecnicistas e fragmentados, investindo em políticas públicas que valorizem o trabalho docente e a formação integral dos educadores. As tecnologias devem ser compreendidas como ferramentas mediadoras, e não como fins em si mesmas, contribuindo para a emancipação dos sujeitos e o fortalecimento do papel social da escola.

Palavras-chave: Tecnologia educacional. Formação docente. Prática pedagógica.

ABSTRACT

The chapter analyzes the main challenges faced by high school teachers in using Information and Communication Digital Technologies (ICDT) in their pedagogical practices. The central goal is to understand how technology can be critically and reflectively integrated into the educational process, with emphasis on continuous teacher training, cultural changes in schools, and pedagogical intentionality. The methodology is based on a theoretical review of authors such as Freire, Libâneo, Silva, and Pimenta, as well as an analysis of the Brazilian educational context during and after the COVID-19 pandemic. The results indicate that the mere presence of technological resources does not guarantee innovation in teaching. It is necessary to rethink the teacher's role, pedagogical mediation, and formative processes. The study highlights the importance of teacher training as a continuous, contextualized, and reflective process, capable of transforming traditional practices and promoting a more inclusive, critical, and meaningful education. It concludes that it is necessary to overcome technicist and fragmented models by investing in public policies that value teaching and integral teacher education. Technology should be understood as a mediating tool, contributing to the emancipation of individuals and the strengthening of the school's social role.

Keywords: Educational technology. Teacher training. Pedagogical practice.

RESUMEN

El capítulo analiza los principales desafíos que enfrentan los docentes de Educación Media en el uso de las Tecnologías Digitales de Información y Comunicación (TDIC) en sus prácticas pedagógicas. El objetivo central es comprender cómo la tecnología puede integrarse de forma crítica y reflexiva al proceso educativo, con énfasis en la formación continua de los docentes, los cambios culturales en la escuela y la intencionalidad pedagógica. La metodología se basa en una revisión teórica de autores como Freire, Libâneo, Silva y Pimenta, así como en un

análisis del contexto educativo brasileño durante y después de la pandemia de COVID-19. Los resultados indican que la mera presencia de recursos tecnológicos no garantiza innovación en la enseñanza, siendo necesario repensar el papel del profesor, la mediación pedagógica y los procesos formativos. El estudio destaca la importancia de la formación docente como un proceso continuo, contextualizado y reflexivo, capaz de transformar prácticas tradicionales y promover una educación más inclusiva, crítica y significativa. Se concluye que es necesario superar modelos fragmentados e invertir en políticas públicas que valoren el trabajo docente y la formación integral. La tecnología debe entenderse como herramienta de mediación, contribuyendo a la emancipación de los sujetos y al fortalecimiento del papel social de la escuela.

Palabras clave: Tecnología educativa. Formación docente. Práctica pedagógica.

INTRODUÇÃO

A integração das tecnologias digitais na educação tem sido um dos grandes desafios e temas centrais no debate pedagógico contemporâneo. No contexto escolar, especialmente no Ensino Médio, a presença das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) não se resume à disponibilidade de equipamentos, mas exige reflexões profundas sobre práticas docentes, intencionalidade pedagógica e formação continuada. O uso da tecnologia não pode ser compreendido apenas como um recurso técnico, mas como um elemento transformador da ação educativa, exigindo novas posturas, conhecimentos e estratégias dos professores.

O estudo em questão propõe-se a discutir criticamente os principais obstáculos enfrentados pelos docentes na utilização das tecnologias em sala de aula. Parte-se da constatação de que a simples inserção de recursos tecnológicos não garante inovação ou qualidade no processo de ensino-aprendizagem. Pelo contrário, quando esses recursos não estão alinhados a um projeto pedagógico reflexivo, correm o risco de reforçar modelos tradicionais e excludentes de ensino. Assim, o foco desloca-se da tecnologia em si para os modos como ela é apropriada pelos educadores em sua prática cotidiana.

Além disso, o texto apresenta uma análise histórica e teórica sobre a concepção de tecnologia educacional, mostrando como essa compreensão evoluiu de um entendimento meramente instrumental para uma abordagem mais ampla e crítica. Destaca-se o papel do professor como mediador ativo do conhecimento, capaz de utilizar os recursos tecnológicos de maneira criativa, dialógica e contextualizada, favorecendo o protagonismo do aluno. Nesse processo, a formação continuada, pautada na reflexão e na prática, torna-se condição essencial para a efetiva transformação da prática docente.

A pandemia da COVID-19 é abordada como um marco que intensificou os debates sobre o uso das tecnologias na educação, evidenciando tanto as potencialidades quanto as fragilidades

estruturais do sistema educacional. A experiência do ensino remoto emergencial mostrou a necessidade urgente de capacitação dos professores e de políticas públicas mais eficazes voltadas à inclusão digital e à valorização do trabalho docente. Dessa forma, o estudo convida à reflexão sobre um modelo de educação que reconheça o papel estratégico das tecnologias, mas que o faça sob a ótica da formação humanizada, crítica e emancipadora.

DESENVOLVIMENTO

Discutir a tecnologia no âmbito escolar exige, antes de tudo, compreender os múltiplos desafios enfrentados pelos professores na utilização desses recursos em sua prática pedagógica. A presença da tecnologia, por si só, não assegura uma mudança qualitativa no processo de ensino e aprendizagem. Para que essa inserção seja efetiva e contribua para uma educação de qualidade, é fundamental considerar as competências e habilidades exigidas do profissional docente. A utilização dos recursos tecnológicos não pode ser compreendida como uma ação isolada ou meramente técnica, mas como parte integrante de um fazer pedagógico comprometido com o desenvolvimento crítico e reflexivo dos estudantes.

A tecnologia está presente em diferentes espaços da escola, como nas atividades administrativas, nas interações interpessoais e, especialmente, nas práticas de ensino. No entanto, seu uso pedagógico envolve mais do que a manipulação de ferramentas digitais. Conceição (2020, p. 23) define a tecnologia educacional (TE) como “o corpo de conhecimentos que não só incorpora artefatos tecnológicos na educação, mas que também se preocupa com as práticas de ensino”. Essa definição amplia o entendimento da tecnologia no contexto educacional, deslocando o foco dos instrumentos para os processos e metodologias que os acompanham. Assim, pensar em TE implica repensar as formas de ensinar e aprender, buscando um alinhamento entre os recursos disponíveis e os objetivos educacionais contemporâneos.

Entretanto, a simples inserção de recursos tecnológicos em sala de aula não garante, necessariamente, uma prática pedagógica transformadora. Muitas vezes, esses artefatos são incorporados a modelos tradicionais de ensino, sem a devida problematização de sua função educativa. Como aponta Conceição (2023), para que a tecnologia educacional seja efetiva, é necessário mais do que o acesso a equipamentos: exige-se uma prática pedagógica distinta da convencional, orientada por princípios de inovação, criticidade e contextualização. Isso significa que a presença da tecnologia precisa estar vinculada a uma intencionalidade pedagógica clara e a uma compreensão ampliada de sua função no processo educativo.

Todavia, nem sempre esse foi o entendimento de TE. Conforme Maggio (1997), nas décadas de 1950, a discussão sobre tecnologia educacional restringia-se à incorporação dos artefatos em si, sem considerar sua relação com os métodos e objetivos de ensino. Era uma visão essencialmente instrumental, que atribuía valor à novidade tecnológica sem problematizar suas implicações pedagógicas. Apenas no final da década de 1960 e início da década de 1970 é que esse conceito foi ampliado, passando a incluir também as práticas de ensino como elemento central da tecnologia educacional. Maggio (1997) e Pons (1998) ressaltam que esse processo representou uma reconfiguração teórica importante, ao reconhecer que o uso da tecnologia na educação exige uma reflexão sobre as estratégias de ensino e aprendizagem.

A partir dessa mudança de paradigma, compreende-se que a preocupação com as práticas pedagógicas, em articulação com o uso das tecnologias, não é recente. Há pelo menos quarenta anos discute-se, no campo educacional, a necessidade de associar o uso dos recursos tecnológicos a práticas metodológicas inovadoras. No entanto, o que se observa em muitos contextos escolares é que a adoção de um artefato tecnológico não implica, automaticamente, em uma mudança na prática docente. A tecnologia, quando usada de forma desarticulada do projeto pedagógico da escola, tende a ser subutilizada ou, em alguns casos, reforçar práticas tradicionais de ensino.

Assim, para que o uso da tecnologia no ambiente escolar seja significativo e contribua para o avanço da aprendizagem, é indispensável investir não apenas na aquisição de recursos, mas também na formação crítica e contínua dos docentes. A transformação educacional almejada não depende unicamente da presença de computadores ou dispositivos digitais, mas da construção de uma prática pedagógica que integre a tecnologia de forma consciente, intencional e reflexiva, visando ao desenvolvimento integral dos estudantes e à promoção de uma educação mais democrática e inclusiva.

A prática docente, conforme nos lembra Paulo Freire (2001, p. 259), é um processo dialógico e recíproco, no qual "não existe ensinar sem aprender". Essa afirmação ressalta que o professor não deve ser apenas o transmissor de conteúdos, mas também um constante aprendiz, especialmente diante das exigências impostas pelas transformações tecnológicas que atravessam a sociedade e, conseqüentemente, a escola. Para que a tecnologia educacional (TE) seja utilizada de maneira significativa, é essencial que o docente esteja disposto a revisitar sua prática e a aprender com ela. Esse movimento reflexivo e formativo possibilita que o uso das tecnologias vá além da função meramente operacional, contribuindo para uma ação pedagógica mais crítica, contextualizada e transformadora.

No entanto, o desafio da incorporação das TE não se restringe apenas à prática pedagógica, mas também envolve as decisões sobre quais recursos podem ou devem ser inseridos no ambiente escolar. A escolha desses instrumentos precisa considerar sua pertinência pedagógica, usabilidade e compatibilidade com os objetivos de ensino. Quando se pensa, por exemplo, nos computadores, é importante lembrar que sua origem não foi educacional. Segundo Cruz (2011), os computadores foram inicialmente desenvolvidos para fins militares, o que revela que seu uso na educação é resultado de um processo de ressignificação histórica e técnica. Tal constatação reforça a necessidade de uma apropriação pedagógica crítica desses recursos, para que eles sejam adaptados às finalidades educativas e não simplesmente transferidos de contextos externos para o escolar.

Essa problemática torna-se ainda mais evidente quando se observa o cenário vivenciado durante a pandemia de COVID-19. Nesse período, as instituições escolares foram forçadas a adotar soluções emergenciais para garantir a continuidade das atividades pedagógicas. Muitas dessas soluções consistiram no uso de plataformas e softwares que não foram originalmente concebidos para a educação, mas que se tornaram, em curto prazo, ferramentas essenciais de mediação entre professores e estudantes. Essa adaptação improvisada evidenciou tanto a criatividade dos profissionais da educação quanto a fragilidade estrutural do sistema escolar brasileiro em relação à infraestrutura tecnológica e à formação docente para o uso pedagógico das tecnologias.

Segundo Conceição e Arruda (2023), durante o período pandêmico, diversas escolas passaram a utilizar blogs, redes sociais e sites institucionais como meios de comunicação e continuidade curricular. Esses espaços virtuais, antes considerados periféricos à atividade docente, assumiram um papel central na mediação do processo ensino-aprendizagem. Essa mudança de configuração revelou, por um lado, o potencial das TE na construção de novas práticas educativas e, por outro, os limites das políticas públicas voltadas à educação digital, sobretudo nas regiões com maior vulnerabilidade social, como as áreas rurais.

Portanto, a experiência pandêmica escancarou tanto a necessidade de investimento em infraestrutura tecnológica quanto a urgência da formação continuada dos docentes para o uso crítico e criativo das tecnologias. O desafio, hoje, está em não retroceder às práticas tradicionais e, ao mesmo tempo, aprimorar o uso pedagógico dos recursos tecnológicos que já demonstraram potencial. Para isso, é necessário reconhecer o professor como sujeito ativo no processo de construção do conhecimento digital, valorizando suas experiências e

proporcionando condições reais para que ele possa integrar as TE de forma significativa em sua prática docente.

Desafios da Prática pedagógica e a tecnologia educacional

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), enquanto orientações pedagógicas elaboradas pelo Ministério da Educação, têm como propósito nortear a prática docente e promover uma educação de qualidade voltada para a formação integral do sujeito. Quando abordam a incorporação das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) no cotidiano escolar, os PCN atribuem ao professor um papel central e ativo no processo educativo. A presença das TIC não deve ser entendida como um elemento acessório, mas como um recurso que, devidamente articulado ao currículo, pode ampliar as possibilidades de aprendizagem e contribuir para a construção do conhecimento de maneira mais interativa e significativa.

Nesse sentido, os PCN (1998) destacam que o uso das TIC deve estar inserido em uma prática pedagógica intencional, que favoreça a intervenção qualificada do professor no processo de ensino. A mediação docente é vista como essencial para que o estudante se aproprie criticamente dos conhecimentos disponíveis, desenvolvendo competências cognitivas, comunicativas e sociais que ultrapassem o simples domínio técnico dos recursos. A ação pedagógica, portanto, deve estar orientada por objetivos formativos que considerem as realidades socioculturais dos alunos, promovendo não apenas a aquisição de saberes instrumentais, mas também a construção de uma postura ética, reflexiva e participativa frente às novas demandas do mundo contemporâneo.

A articulação entre as TIC, a intervenção docente e a apropriação do conhecimento pelos estudantes tem como horizonte a formação de cidadãos autônomos, capazes de compreender, interagir e transformar a realidade em que vivem. De acordo com os PCN (1998), essa formação cidadã pressupõe o desenvolvimento de habilidades que possibilitem aos sujeitos incorporar novos hábitos, comportamentos e percepções, assumindo uma postura ativa nos processos de transformação social. Assim, o uso das TIC na educação deve estar a serviço da emancipação dos indivíduos, ampliando sua capacidade de participar criticamente na construção de uma sociedade mais justa, plural e democrática.

O avanço das tecnologias tem sido decisivo no processo de transformação sociocultural, influenciando diretamente os modos de viver, interagir e aprender. Contudo, é preciso compreender que tais transformações não ocorrem de forma autônoma ou independente. A tecnologia, enquanto produto da ação humana, não possui agência própria; ela é

instrumentalizada socialmente, ou seja, depende das intenções, valores e contextos culturais nos quais está inserida. Como destaca Silva (2016), é a própria sociedade que sustenta e viabiliza o desenvolvimento tecnológico, atuando como suporte às inovações, na medida em que as relações entre cultura, tecnologia, sociedade e educação se entrelaçam de maneira complexa e dinâmica. Isso implica dizer que o espaço gerado pelas novas tecnologias não antecede a condição humana, mas é moldado por ela, sendo, portanto, um reflexo das escolhas sociais e culturais de cada época.

Nesse contexto, a escola e, particularmente, o profissional da educação, são profundamente impactados por essas mudanças. O educador é constantemente convocado a ocupar o papel de interlocutor ativo na preparação de indivíduos críticos, autônomos e conscientes de sua realidade social. As exigências da sociedade contemporânea demandam uma nova configuração de competências e saberes para o docente, o que exige não apenas o domínio de conteúdos e métodos tradicionais, mas também a capacidade de articular conhecimentos interdisciplinares, tecnológicos e socioculturais. Como aponta Silva (2016), essa atuação envolve responsabilidades ampliadas, pois ao educador compete mediar o uso consciente das tecnologias, contribuindo para que elas estejam a serviço da formação humana e não apenas da eficiência técnica.

Diante desse cenário, torna-se urgente repensar o modelo educativo vigente, a fim de adequá-lo às demandas do século XXI. Isso pressupõe rever a formação inicial e continuada dos professores, propondo a construção de novos referenciais para o exercício da docência. Estabelecer requisitos, habilidades e atribuições compatíveis com o novo perfil do educador torna-se fundamental para promover práticas pedagógicas alinhadas às necessidades atuais. Conhecer esse perfil não apenas favorece a atuação crítica e reflexiva do professor, como também fornece subsídios para o desenvolvimento de políticas de formação mais coerentes. Além disso, esse reconhecimento pode despertar motivações internas no docente, estimulando-o à busca permanente por padrões de excelência pessoal e profissional.

Outro desafio emergente associado às tecnologias digitais é o fortalecimento do trabalho colaborativo. A cultura digital, em oposição à lógica fragmentada e individualista do ensino tradicional, favorece a cooperação, a interatividade e a construção compartilhada do conhecimento. No entanto, essa colaboração não é espontânea nem automática. Como observa Silva (2016), é necessário criar práticas pedagógicas que ampliem os espaços de partilha e colaboração, reconhecendo o potencial do trabalho em conjunto como um valor formativo essencial. Assim, cabe ao educador desenvolver estratégias que estimulem a construção coletiva

do saber, por meio de metodologias participativas e ambientes de aprendizagem mais abertos, dialógicos e horizontais.

Nesse sentido, é importante considerar os pressupostos teóricos que sustentam essas práticas, especialmente aqueles derivados da epistemologia construtivista. Ferreira (1998), ao dialogar com Piaget, destaca que a criação de um “ambiente virtual construtivista” requer uma intensa interação do aprendiz com o objeto de estudo. Tal interação deve ir além do simples contato instrumental, integrando o conteúdo à realidade do sujeito, dentro de suas condições cognitivas e socioculturais. Isso implica em desafiar o estudante, motivá-lo e criar situações que possam ser assimiladas por suas estruturas mentais, promovendo, assim, o seu desenvolvimento. Dessa forma, a tecnologia não é apenas um meio, mas uma ponte entre o saber e o sujeito, desde que sua utilização seja orientada por uma intencionalidade pedagógica sólida e transformadora.

Na contemporaneidade, as transformações sociais, culturais e tecnológicas demandam uma nova compreensão sobre o papel do educador. Nesse contexto, destaca-se na obra de Libâneo (2003) a defesa de uma atuação docente comprometida com a superação da estagnação profissional. Para o autor, não há espaço para um professor alheio às mudanças que atravessam o campo educacional. Ao contrário, é imperativo que o educador assuma uma postura ativa, crítica e dinâmica diante dos desafios que se apresentam no cotidiano escolar, buscando constantemente atualizar seus saberes e práticas. Essa atitude não é apenas desejável, mas essencial para garantir uma educação alinhada às necessidades dos estudantes e da sociedade.

Libâneo (2003) propõe, assim, a figura de um “novo profissional da educação”, cujo papel extrapola a simples transmissão de conteúdos. A esse educador cabe fornecer aos alunos informações e conhecimentos que sejam não apenas atualizados, mas também contextualizados, coerentes com a realidade vivida por eles. Tal exigência implica conhecer as singularidades dos estudantes, suas trajetórias, dificuldades, interesses e repertórios socioculturais. O educador, portanto, torna-se um mediador sensível às diferentes formas de aprender, comprometido com uma prática pedagógica inclusiva e significativa. Sua função não se restringe a ensinar, mas também a remediar lacunas e a promover a aprendizagem com equidade.

Esse perfil docente exige um compromisso contínuo com a formação e com a reflexão crítica sobre a própria prática. Estagnar-se diante das dificuldades ou repetir modelos ultrapassados de ensino não responde às demandas da educação contemporânea. O professor precisa estar disposto a reconstruir constantemente seu conhecimento profissional, dialogando com as inovações pedagógicas e com os contextos reais de seus alunos. Assim, a obra de

Libâneo (2003) contribui para repensar a docência como um processo ativo de transformação, no qual o educador é sujeito de sua própria formação e agente de mudança dentro do espaço escolar.

Portanto, a inserção crítica e consciente das tecnologias no contexto educacional requer uma abordagem que vá além da instrumentalização técnica. Ela exige um reposicionamento da prática docente e do próprio projeto educativo, centrado na formação integral do sujeito e no fortalecimento do vínculo entre conhecimento, cultura e transformação social. As tecnologias, nesse cenário, devem ser entendidas como mediações que, quando articuladas a propostas pedagógicas reflexivas, podem ampliar significativamente as possibilidades de aprendizagem e de emancipação humana.

Ao refletir sobre o design e a estrutura de ambientes de ensino-aprendizagem, é essencial considerar que esses espaços devem ser planejados de modo a contemplar a diversidade de estratégias cognitivas adotadas pelos estudantes. Conforme destaca Akagi (2008), qualquer ambiente de aprendizagem precisa ser suficientemente flexível para permitir a utilização de diferentes estratégias, uma vez que os indivíduos aprendem de formas distintas. Essa diversidade não é apenas desejável, mas necessária, tendo em vista as singularidades cognitivas, emocionais e culturais dos alunos, bem como as múltiplas formas de acesso, processamento e reconstrução do conhecimento.

Além da heterogeneidade entre os sujeitos, Akagi (2008) apud Silva (2016) ressalta que até mesmo uma mesma pessoa pode modificar suas estratégias de aprendizagem em função de variados fatores. Entre eles, destacam-se o grau de interesse pelo tema abordado, a familiaridade prévia com o conteúdo, a forma como os conteúdos são organizados e apresentados, a motivação interna e a criatividade envolvida no processo. Essa constatação reforça a necessidade de ambientes educacionais dinâmicos, que favoreçam a adaptação contínua das metodologias de ensino, valorizando a personalização da aprendizagem e o reconhecimento dos ritmos e estilos próprios de cada aprendiz.

A formação continuada dos professores tem sido compreendida, cada vez mais, como um processo que transcende os limites dos cursos formais de capacitação. Segundo Pimenta (2006), essa formação deve ser entendida como resultante de uma prática reflexiva constante, que emerge das necessidades vivenciadas no cotidiano escolar. A autora defende que os carecimentos identificados na ação educativa provocam no professor um movimento de busca por soluções, e, assim, desencadeiam um processo de investigação sobre sua própria prática. Dessa forma, a formação continuada se configura não apenas como um evento pontual, mas

como uma construção permanente, situada na realidade da sala de aula e ancorada na experiência concreta do educador.

Nesse sentido, a prática reflexiva assume o papel de eixo estruturante da formação docente, promovendo um olhar crítico sobre a práxis e estimulando o aperfeiçoamento constante. Trata-se de uma atitude investigativa que envolve análise, reelaboração e reconstrução dos saberes pedagógicos a partir dos desafios que surgem no fazer educativo. A formação continuada, nessa perspectiva, não se limita a espaços institucionais e cursos ofertados externamente, mas se materializa no próprio ato de ensinar, à medida que o professor se posiciona como sujeito de sua formação, problematizando sua realidade, buscando novos caminhos e ressignificando sua atuação pedagógica. É, portanto, um processo ativo, intencional e comprometido com a transformação (Silva, 2016).

Nesse movimento formativo, o uso das tecnologias digitais em sala de aula surge como uma das principais demandas contemporâneas. Incorporar tais recursos de forma crítica e significativa exige que o professor se reinvente constantemente, integrando novos conhecimentos, experimentando metodologias e redimensionando sua relação com o saber e com os estudantes. Assim, a formação continuada baseada na prática reflexiva torna-se imprescindível para que o docente possa enfrentar os desafios da educação atual, sobretudo no que se refere à integração das tecnologias ao currículo (Silva, 2016). Refletir, pesquisar e adaptar a prática pedagógica são ações que consolidam uma postura profissional comprometida com a qualidade da educação e com a construção de experiências de aprendizagem mais relevantes e transformadoras. Nesta perspectiva, de acordo com Silva (2019, p. 30):

A formação do professor usando tecnologias pedagógica-digitais desenvolve-se numa abordagem que privilegia as múltiplas interações entre os participantes do processo de ensino e aprendizagem, pode viabilizar a abordagem da formação reflexiva e contextualizada permitindo ao formador conhecer e participar do dia a dia do professor-cursista na sua realidade escolar que se depara com grande aparato tecnológico que habita o conhecimento dos alunos. As tecnologias e mídias digitais devem fazer parte do repertório do professor que ao incorporá-las ao processo de ensino e aprendizagem deverá refletir sobre suas finalidades enquanto ferramenta de aprendizagem.

Deste modo, a autora discorre que as tecnologias digitais aparecem como um recurso importante na efetivação da aprendizagem dialogando entre educador e educando sendo ambos construtores do conhecimento. Assim, a utilização desta ferramenta permite um processo reflexivo por parte do professor buscando entender suas funcionalidades e aplicá-las de forma significativa e adequada. Ainda de acordo com Silva (2019), cabe ao educador pensar e intervir

sobre a sua ação pedagógica, tendo em vista que a formação docente é um “*continuum*” que está em constante construção.

Deste modo, a autora enfatiza que as tecnologias digitais constituem um recurso relevante na consolidação de práticas pedagógicas mais significativas, ao promoverem uma mediação ativa entre educador e educando, ambos reconhecidos como sujeitos do processo de construção do conhecimento. A partir dessa perspectiva dialógica, o uso das tecnologias ultrapassa a dimensão técnica e instrumental, sendo compreendido como parte integrante de um processo educativo centrado na interação, na autoria e na colaboração. As tecnologias digitais, portanto, não apenas viabilizam o acesso à informação, mas também criam condições para que os sujeitos envolvidos na prática pedagógica compartilhem saberes, vivências e interpretações, enriquecendo a aprendizagem.

Conforme destaca Silva (2019), cabe ao educador o papel de refletir e intervir criticamente sobre sua ação pedagógica, reconhecendo que a formação docente é um “*continuum*” em constante processo de reconstrução. Essa concepção rompe com a ideia de uma formação inicial estática e suficiente, e enfatiza a necessidade de um desenvolvimento profissional permanente, articulado às transformações sociais, culturais e tecnológicas que impactam a escola. Nesse sentido, o uso das tecnologias digitais deve ser pensado como parte integrante da prática pedagógica reflexiva, contribuindo para a reinvenção do fazer docente e para a promoção de uma educação mais dialógica, crítica e emancipadora.

A pandemia da COVID-19 impôs mudanças abruptas e profundas no cenário educacional, especialmente com a adoção do Ensino Remoto Emergencial (ERE), transformando a inovação pedagógica em uma necessidade incontornável (Silva, 2016). O que antes era visto como um diferencial passou a ser um requisito essencial à continuidade do processo educativo. O uso das tecnologias digitais, até então utilizado de forma complementar por muitos docentes, tornou-se a principal via de mediação entre professor, estudante e conhecimento. Essa transição repentina desafiou os fundamentos tradicionais da prática docente, exigindo adaptação rápida, domínio de novas ferramentas e, sobretudo, reinvenção da atuação pedagógica em um curto espaço de tempo (Silva, 2016).

Neste contexto, os educadores foram instados a rever seus métodos de ensino, refletindo de forma crítica sobre as formas de mobilizar o conhecimento em ambientes virtuais. A tecnologia, que antes podia ser incorporada de maneira gradual, passou a demandar um domínio quase imediato. Conte (2022, p. 58) afirma que, durante a pandemia, “o trabalho do professor se tornou uma luta constante frente aos estímulos sensoriais, técnicos das mídias e das redes

virtuais, o que tem provocado superestimulação (ritmos alucinantes de trabalho) e colocado em risco inclusive as promessas formativas de provocar o pensar inquieto no trabalho coletivo”. Essa superexigência revelou o quanto a docência é sensível às condições estruturais e emocionais que envolvem a prática educativa, evidenciando a sobrecarga e o esgotamento vividos por muitos profissionais da educação nesse período.

Frente a tais desafios, tornou-se indispensável que os professores assumissem uma postura investigativa e reflexiva, buscando constantemente novos conhecimentos para ressignificar sua prática. A necessidade de criar metodologias compatíveis com os ambientes digitais levou os docentes a pesquisar, experimentar e adaptar estratégias de ensino que garantissem a continuidade da aprendizagem. No entanto, essa inovação metodológica não se dá de maneira mecânica ou superficial. Exige uma postura crítica e autônoma por parte do educador, que, ao se deparar com os impasses do ERE, é convidado a compreender mais profundamente sua própria prática e as condições objetivas que a moldam.

Nesse sentido, é importante compreender que a inovação no ensino, especialmente em tempos de crise, não é possível sem o exercício da reflexão. Pimenta (2006) defende que o processo reflexivo é inerente à condição humana, constituindo-se como base para o desenvolvimento da prática pedagógica significativa. O educador, enquanto sujeito ativo no processo de ensino-aprendizagem, vivenciando as transformações impostas pelo contexto pandêmico, foi desafiado a repensar suas estratégias de mediação, tomando decisões fundamentadas, criativas e sensíveis às realidades dos estudantes. Assim, a prática docente durante o ERE exigiu mais do que domínio técnico: demandou compromisso com a formação crítica e o desenvolvimento humano, mesmo diante de adversidades (Silva, 2016).

Portanto, a pandemia não apenas revelou fragilidades da estrutura educacional, mas também evidenciou a capacidade de resiliência e reinvenção dos professores. A necessidade de inovar, mediada pela reflexão crítica, transformou-se em uma oportunidade de crescimento profissional, mostrando que a formação docente não se esgota na capacitação técnica, mas se fortalece na prática dialógica, investigativa e humanizadora. Ao assumirem o desafio de ensinar em novos formatos, os educadores reafirmaram seu papel como mediadores do conhecimento, conscientes de que, mesmo em tempos incertos, é possível construir caminhos formativos que promovam a aprendizagem, a autonomia e a esperança.

Baladeli, Barros e Altoé (2012) reiteram que embora o discurso da democratização do conhecimento, amplamente difundido por meio das tecnologias e da mídia, apresente-se como um avanço rumo à socialização dos saberes, tal narrativa nem sempre corresponde à realidade

efetiva do processo educativo. Por vezes, o que se observa é uma simulação de democratização que oculta a persistência de práticas centralizadoras e a manutenção de desigualdades no acesso e na apropriação crítica do conhecimento. A esse cenário soma-se o discurso midiático de uma educação redentora, que atribui à escola a responsabilidade quase exclusiva pela transformação social, desconsiderando os múltiplos fatores estruturais, históricos e políticos que determinam os processos formativos e as condições de aprendizagem.

Ao assumir um papel que lhe extrapola, a escola corre o risco de perder sua especificidade como instituição voltada à formação humana e ao desenvolvimento do pensamento crítico e científico. A educação escolar tem como missão fundamental promover o acesso sistematizado ao conhecimento científico, mediado por práticas pedagógicas significativas (Baladeli; Barros; Altoé, 2012). No entanto, ao ser reduzida a uma função idealizada de solução universal dos problemas sociais, desconsidera-se a complexidade do fazer pedagógico e, mais gravemente, negligencia-se a necessidade de formar professores preparados para lidar criticamente com os recursos tecnológicos e suas linguagens próprias.

Esse deslocamento da função da escola e a fragmentação da formação docente criam um distanciamento entre o professor e seu processo contínuo de profissionalização. O professor, muitas vezes, não vivencia uma formação que o instrumentalize adequadamente para compreender e utilizar os recursos tecnológicos como ferramentas de mediação pedagógica (Baladeli; Barros; Altoé, 2012). Isso compromete sua capacidade de construir novas alternativas metodológicas e atitudinais, prejudicando a inovação nas práticas de ensino. A ausência de políticas consistentes voltadas à formação continuada, articulada às demandas concretas da docência contemporânea, acentua ainda mais esse quadro de desconexão.

Nesse sentido, a superação desses desafios exige a reformulação urgente das políticas educacionais, para que se criem condições objetivas de trabalho, tempo de estudo e formação que possibilitem ao professor uma prática pedagógica reflexiva, crítica e inovadora. É preciso romper com modelos de formação docente fragmentados e descontextualizados, muitas vezes desconectados da realidade da escola pública, especialmente em territórios vulneráveis. A mudança de paradigma na formação docente passa necessariamente por uma concepção de educação que valorize a autonomia profissional, o diálogo entre teoria e prática, e o reconhecimento da docência como um campo de saber em permanente construção.

Portanto, compreender criticamente o papel da educação e das tecnologias na contemporaneidade implica recusar tanto o determinismo técnico quanto a idealização salvacionista da escola. A formação do professor precisa ser pensada de modo orgânico,

dialógico e comprometido com a realidade social dos sujeitos que compõem a comunidade escolar. Somente assim será possível promover uma educação realmente emancipadora, que vá além da reprodução de discursos e se efetive na construção de práticas pedagógicas transformadoras.

CONCLUSÃO

O texto conclui que a inserção significativa das tecnologias na prática pedagógica não depende apenas de recursos materiais ou acesso às ferramentas digitais, mas de um projeto educativo comprometido com a formação crítica e integral dos sujeitos. A tecnologia, por si só, não transforma o ensino; é a forma como o professor a incorpora em sua metodologia que determina seu potencial pedagógico. Assim, é imprescindível investir na formação continuada, na construção de ambientes de aprendizagem dinâmicos e na valorização da reflexão como base da ação docente.

A formação do professor deve ir além dos cursos técnicos e formais, sendo entendida como um processo contínuo e situado, alimentado pela experiência e pelos desafios vivenciados no cotidiano escolar. A prática reflexiva, nesse sentido, aparece como eixo estruturante da profissionalização docente, permitindo que os educadores ressignifiquem suas ações e se apropriem das tecnologias com intencionalidade e criticidade. O texto reforça que essa prática não é espontânea: precisa ser incentivada por políticas educacionais que dialoguem com a realidade concreta das escolas.

Outro ponto crucial discutido é o papel colaborativo das tecnologias. Em contraste com o ensino fragmentado e centrado na figura do professor como único detentor do saber, o uso das TDIC possibilita a criação de espaços mais interativos, horizontais e dialógicos. Contudo, isso exige mudanças estruturais na cultura escolar, rompendo com modelos conservadores e estimulando o trabalho em equipe, a interdisciplinaridade e a valorização das múltiplas inteligências dos estudantes.

Por fim, o estudo aponta para a necessidade de repensar o papel da escola e da formação docente no século XXI. A educação que se pretende transformadora não pode ser reduzida a um ideal tecnocrático ou salvacionista. É preciso reconhecer os limites das tecnologias, mas também seu imenso potencial quando articuladas a um projeto pedagógico emancipador. Nesse contexto, o professor é protagonista de sua formação e agente essencial na construção de uma escola democrática, inclusiva e socialmente comprometida.

REFERÊNCIAS

BALADELI, A. P. D.; BARROS, M. S. F.; ALTOÉ, A. Desafios para o professor na sociedade da informação. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 45, p. 155-165, jul./set. 2012. Editora UFPR.

CONCEIÇÃO, Q. A.; ARRUDA, D. E. P. Tecnologias educacionais no Brasil: desenvolvimento de programas governamentais e prática docente. In: **LUCENA, S.; NASCIMENTO, M. B. C.; SORTE, P. B.** (org.). *Pesquisas em educação e redes colaborativas* [recurso eletrônico]. Ilhéus: Editus, 2023. p. 39–64. Disponível em: <https://books.scielo.org/id/6hxsz/pdf/lucena-9788574555638-05.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2025.

CONCEIÇÃO, Q. A. *O uso da Robótica Pedagógica em três escolas municipais de Belo Horizonte*. 2020. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação e Docência) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2020.

CONTE, E. Educação, desigualdades e tecnologias digitais em tempos de pandemia. In: **RONDINI, C. A.** (org.). *Paradoxos da escola e da sociedade na contemporaneidade*. 1. ed. Porto Alegre: Editora Fi, 2022. v. 1, p. 32-62. Acesso em: 8 ago. 2022.

CRUZ, F. A história da computação da Universidade de Columbia. *Columbia University*, Nova Iorque, jan. 2011.

LIBÂNEO, J. C. *Adeus professor, adeus professora? Novas exigências educacionais e profissão docente*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

FERREIRA, L. de F. *Ambiente de aprendizagem construtivista*, 1998. Disponível em: <[link não informado]>. Acesso em: 12 jan. 2016.

FREIRE, P. *Educação e atualidade brasileira*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

MAGGIO, M. O campo da tecnologia educacional: algumas propostas para sua reconceitualização. In: **LITWIN, E.** (org.). *Tecnologia educacional: políticas, histórias e propostas*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

PIMENTA, S. G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: **PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E.** (orgs.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2006. p. 17-52.

PONS, J. de P. Visões e conceitos sobre a tecnologia educacional. In: **SANCHO, J. M.** (org.). *Para uma tecnologia educacional*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

SILVA, E. G. Educação e tecnologia: desafios e possibilidades da prática docente. *Revista Síntese AEDA*, v. 1, n. 2, jul./dez. 2016.

SILVA, G. F. da. *Formação de professores e as tecnologias digitais: a contextualização da prática na aprendizagem*. 1. ed. Jundiaí: Paco Editorial, 2019.

**TRANSFORMAÇÕES E IMPACTOS DO
NOVO ENSINO MÉDIO NO BRASIL**

DOI: [10.29327/5566416.1-10](https://doi.org/10.29327/5566416.1-10)

Kátia Silene Silva Souza

Railene dos Santos Monteiro

Ricardo Figueiredo Pinto

TRANSFORMAÇÕES E IMPACTOS DO NOVO ENSINO MÉDIO NO BRASIL

DOI: [10.29327/5566416.1-10](https://doi.org/10.29327/5566416.1-10)

Kátia Silene Silva Souza

Railene dos Santos Monteiro

Ricardo Figueiredo Pinto

RESUMO

Este artigo tem como objetivo examinar as mudanças propostas pela reforma, seus impactos no currículo e na carga horária, e os desafios enfrentados na implementação. Além disso, discute a reação do setor educacional e da sociedade civil, que inclui protestos e debates sobre a adequação das alterações propostas. O Novo Ensino Médio no Brasil, formalizado pela Lei nº 13.415/2017, surgiu como uma resposta às deficiências do sistema educacional, buscando um currículo mais flexível e alinhado às demandas contemporâneas. Até 2013, apenas 54,3% dos jovens até 19 anos estavam matriculados no ensino médio, um índice preocupante frente às metas do Plano Nacional de Educação, que previa 85% até 2022. A reforma visava melhorar a qualidade do ensino e aumentar a retenção escolar, especialmente entre jovens de baixa renda e grupos marginalizados. O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) permaneceu estagnado, destacando a necessidade de uma reforma estrutural para garantir que o Brasil pudesse competir internacionalmente. Conclui-se que o Novo Ensino Médio representou uma tentativa estratégica de modernizar a educação brasileira, fortalecendo o protagonismo estudantil e preparando os jovens para os desafios do século XXI.

Palavras-chave: Novo Ensino Médio. Reforma Educacional. Currículo Flexível. Protagonismo Estudantil.

ABSTRACT

This article aims to examine the changes proposed by the reform, its impacts on the curriculum and workload, and the challenges faced in implementation. Additionally, it discusses the reaction of the educational sector and civil society, which includes protests and debates on the adequacy of the proposed changes. The New High School in Brazil, formalized by Law No. 13,415/2017, emerged as a response to the deficiencies of the educational system, seeking a more flexible curriculum aligned with contemporary demands. By 2013, only 54.3% of young people up to 19 years old were enrolled in high school, a concerning figure compared to the National Education Plan's goal of 85% by 2022. The reform aimed to improve the quality of education and increase school retention, especially among low-income and marginalized groups. The Basic Education Development Index (IDEB) remained stagnant, highlighting the need for structural reform to ensure that Brazil could compete internationally. It is concluded that the New High School represented a strategic attempt to modernize Brazilian education, strengthening student protagonism and preparing young people for the challenges of the 21st century.

Keywords: New High School. Educational Reform. Flexible Curriculum. Student Protagonism.

RESUMEN

Este artículo tiene como objetivo examinar los cambios propuestos por la reforma, sus impactos en el currículo y la carga horaria, y los desafíos enfrentados en la implementación. Además, discute la reacción del sector educativo y la sociedad civil, que incluye protestas y debates sobre la adecuación de las modificaciones propuestas. La Nueva Escuela Secundaria en Brasil, formalizada por la Ley N.º 13.415/2017, surgió como una respuesta a las deficiencias del sistema educativo, buscando un currículo más flexible y alineado con las demandas contemporáneas. Hasta 2013, solo el 54,3% de los jóvenes hasta 19 años estaban matriculados en la escuela secundaria, una cifra preocupante frente a las metas del Plan Nacional de

Educación, que preveía el 85% para 2022. La reforma buscaba mejorar la calidad de la educación y aumentar la retención escolar, especialmente entre jóvenes de bajos ingresos y grupos marginados. El Índice de Desarrollo de la Educación Básica (IDEB) permaneció estancado, destacando la necesidad de una reforma estructural para garantizar que Brasil pudiera competir internacionalmente. Se concluye que la Nueva Escuela Secundaria representó un intento estratégico de modernizar la educación brasileña, fortaleciendo el protagonismo estudiantil y preparando a los jóvenes para los desafíos del siglo XXI.

Palabras clave: Nueva Escuela Secundaria. Reforma Educativa. Currículo Flexible. Protagonismo Estudiantil.

INTRODUÇÃO

A implementação do Novo Ensino Médio no Brasil foi formalizada pela Lei nº 13.415/2017, conhecida como a Lei da Reforma do Ensino Médio. Esta reforma emergiu como uma resposta necessária às deficiências do sistema educacional, buscando transformar o currículo do ensino médio em algo mais flexível e alinhado às exigências da sociedade contemporânea. Até 2013, apenas 54,3% dos jovens até 19 anos estavam matriculados no ensino médio, um índice preocupante diante das metas do Plano Nacional de Educação, que previa 85% até 2022.

Neste sentido, havia uma urgência de melhorar a qualidade do ensino e aumentar a retenção escolar, especialmente entre jovens de baixa renda e grupos marginalizados. O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) permaneceu estagnado por anos, refletindo a necessidade de uma reforma estrutural para garantir que o sistema educacional brasileiro pudesse competir em nível internacional.

Este artigo tem como objetivo examinar as mudanças propostas pela reforma, seus impactos no currículo e na carga horária, e os desafios enfrentados na implementação. Além disso, discute a reação do setor educacional e da sociedade civil, que inclui protestos e debates sobre a adequação das alterações propostas.

Apesar das controvérsias e do cenário político instável, o Novo Ensino Médio representa uma tentativa estratégica de modernizar a educação brasileira. Busca-se atender às necessidades dos estudantes, fortalecer seu protagonismo e prepará-los para os desafios do século XXI, promovendo um ensino que tenha uma visão mais ampliada do que apenas transmitir conhecimento, mas também busque desenvolver habilidades essenciais para a vida pessoal, profissional e cidadã.

DESENVOLVIMENTO

O Novo Ensino Médio foi implementado no Brasil por meio da Lei nº 13.415/2017, conhecida como a Lei da Reforma do Ensino Médio, sancionada em fevereiro de 2017. Essa

reforma teve como principal objetivo promover mudanças significativas no currículo do Ensino Médio, buscando torná-lo mais flexível, atualizado e alinhado às demandas da sociedade contemporânea.

Diante do contexto educacional até 2013, com apenas 54,3% dos jovens até 19 anos cursando o ensino médio, de acordo com os resultados de 2013 da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (PNAD), e apesar de estar sendo um percentual crescente nos últimos anos, visto que, em 2007 era 46,6%, em 2009 era 51,6 e em 2011 era 53,4, esses números estavam sendo considerados baixos em relação a perspectiva de crescimento do Plano Nacional de Educação, que previa 85% dos jovens matriculados no ensino médio até 2022 (Guilherme, 2014).

Nesse cenário, o percentual de jovens fora da escola que deveriam estar cursando o ensino médio era algo preocupante para o governo. Segundo o Instituto UNIBANCO (2016), jovens de baixa renda, em sua maioria negros, que deixam de estudar para trabalhar, neste caso principalmente os homens, ou no caso das mulheres que ficam grávidas já na adolescência, ou ainda a repetência e o desinteresse pelos estudos de baixa qualidade do ensino e por um currículo enciclopédico e com pouca flexibilidade para escolhas tem sido o perfil mais comum dos que abandonam os estudos.

Além disso, segundo a Assessoria de Comunicação Social do MEC (2016), o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) alcançado por alunos do ensino médio esteve estagnado em 3,7 no período de 2011 a 2016, sendo que em 2014, a meta era de 3,9 e, no ano de 2016, chegava 4,3.

O IDEB foi criado em 2007, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), e tem o objetivo de monitorar a qualidade da Educação nacional, além de estabelecer metas para a melhoria do ensino. O cálculo é feito a partir da taxa de rendimento escolar (aprovação) e as médias de desempenho nos exames aplicados pelo Inep.

Os índices de aprovação são obtidos através do Censo Escolar, realizado anualmente, e quanto as provas são as da Prova Brasil, para escolas e municípios, e do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), para os Estados e o País, realizados a cada dois anos. O objetivo era alcançar 6 pontos até 2022 para ficar equivalente ao sistema educacional dos países desenvolvidos, apesar das metas serem diferenciadas para cada escola e rede de ensino ao longo do tempo para atingir tal meta (Portal do Mec, s/d).

A insatisfação com esses resultados levou o ministro da Educação da época, Mendonça Filho, expressar preocupação com a situação em uma reportagem do portal do MEC, onde dizia: “São índices absolutamente vergonhosos para o Brasil. É uma tragédia para a educação do país”

(Assessoria de Comunicação Social do MEC 2016). E assim, a reforma do ensino médio era pautada como urgente, afim de mudar o quadro dos resultados de aprendizagem dos jovens brasileiros.

Desta forma:

O Novo Ensino Médio pretende atender às necessidades e expectativas dos estudantes, fortalecendo seu interesse, engajamento e protagonismo, visando garantir sua permanência e aprendizagem na escola. Também busca assegurar o desenvolvimento de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores capazes de formar as novas gerações para lidar com desafios pessoais, profissionais, sociais, culturais e ambientais do presente e do futuro, considerando a intensidade e velocidade das transformações que marcam as sociedades na contemporaneidade (Brasil, 2017, p. 01).

Para tal, segundo o MEC/CONSED (S/d), no Plano Nacional de Educação (PNE) lançado em 2014, foi considerado promover o desenvolvimento do protagonismo dos estudantes juntamente com seu Projeto de Vida por meio da escolha orientada do que querem estudar, além de fomentar a valorização da aprendizagem, através da ampliação da carga horária de estudos, e ainda dar garantia de direitos de aprendizagem comuns a todos os jovens brasileiros, com a determinação do que é essencial nos currículos a partir da BNCC.

No entanto, a instabilidade política vivida a partir do ano de 2015, no Brasil, com a ameaça de impeachment da presidente, afetou, entre outros, o sistema educacional, que ainda estava se preparando para a reforma do ensino médio, visto que a Lei nº 13.415/2017, havia entrado em discussão a partir do Projeto de Lei 6.840/2013, de autoria do deputado Reginaldo Lopes ligado ao Partido dos Trabalhadores de Minas Gerais (Silva; Krawczyk, 2015).

O Projeto de Lei 6.840/2013:

Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para instituir a jornada em tempo integral no ensino médio, dispor sobre a organização dos currículos do ensino médio em áreas do conhecimento e dá outras providências, tendo parecer da Comissão Especial, pela constitucionalidade, juridicidade e técnica legislativa; pela adequação financeira e orçamentária [...] (Brasil, 2013, p. 1).

Desta forma, a discussão sobre o Novo Ensino Médio foi levada a público em 2013, com o Projeto de Lei 6.840/2013 que tratava do Novo Ensino Médio quanto a jornada em tempo integral e a organização dos currículos, dois temas que mereciam profunda discussão com os diversos públicos atingidos pela reforma, mas o que ocorreu em meio crise política vivida no Brasil foi a Medida Provisória 746 tramitada em caráter de urgência (Ferreira; Ramos, 2018).

A Medida Provisória 746 (MP 746) de 22 de setembro de 2016, que tratava da reforma do ensino médio, entrou em vigor em menos de um mês após o impeachment da presidente Dilma Rousseff, ocorrido em 31 de agosto de 2016, já no mandato de Michel Temer. A MP 746

tinha 120 dias para ser analisada em uma comissão especial do Congresso e depois deveria ser aprovada pela Câmara e pelo Senado, caso contrário perderia validade, após aprovada viria a ser uma Lei em definitivo.

Essa MP provocou muitas discussões no meio educacional devido as alterações que propunha em relação a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9.394/94, e ainda rendeu muitas reportagens jornalísticas e explicações do governo a fim de informar a sociedade, como a de Fajardo (2017), intitulada “Entenda a reforma do ensino médio” e a do Portal do MEC “Cartilha sobre o Novo Ensino Médio é lançada no Senado; publicação explica mudanças”.

Uma das mudanças estava relacionada a carga horária, a LDB no artigo 24, inciso I a Lei previa que nos três anos do ensino médio os alunos teriam no mínimo 800 horas de aula em 200 dias de efetivo trabalho escolar, enquanto que na MP 746 o governo federal ampliava progressivamente a carga horária para 1400, mas não especificou o mínimo de dias letivos e nem o tempo para a ampliação.

Outro ponto muito falado foi quanto as disciplinas obrigatórias, que antes a LDB incluía no currículo artes e educação física em toda Educação Básica, além de filosofia e sociologia como obrigatórias nos três anos do ensino médio desde os anos de 2008, mas que com a MP 746 passaram a depender do estipulado pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que tinha previsão de ser concluída em meados de 2017.

Na LDB, também era especificado que a partir do 6º ano do ensino fundamental a escola tinha a obrigatoriedade de ofertar uma língua estrangeira, mas tinha autonomia para escolher a língua, já para a MP 746, a língua obrigatória é o inglês, apesar das escolas poderem oferecer uma segunda língua, que preferencialmente deve ser o espanhol.

Também houve mudança no curso técnico, a LDB já dava possibilidade as escolas para que tivesse no ensino médio o ensino médio técnico profissionalizante, já na nova proposta da reforma a formação técnica profissionalizante dá ao aluno a possibilidade de estar atuando no setor produtivo enquanto estuda um conhecimento de relevância semelhante as quatro áreas do conhecimento destacadas na BNCC.

Outra grande polêmica da MP 746 foi quanto aos profissionais da educação, pois ficou permitido que as redes de ensino e as escolas poderiam contratar profissionais de notório saber para dar aulas, o que era bem diferente da LDB, que determinava outras condições para ser um profissional da educação (Brasil, 1996).

Eram considerados profissionais da educação básica professores habilitados em nível médio ou superior para a docência na educação infantil e nos ensinos fundamental e médio,

trabalhadores em educação portadores de diploma de pedagogia, com habilitação em administração, planejamento, supervisão, inspeção e orientação educacional, bem como com títulos de mestrado ou doutorado nas mesmas áreas, e ainda trabalhadores em educação, portadores de diploma de curso técnico ou superior em área pedagógica ou afim (Brasil, 1996).

Devido a isso, muitas críticas emergiram quanto a possível contratação de profissionais de baixa qualificação para a atuação em sala de aula e a abertura de parcerias para contratação de profissionais do setor privado (Ribeiro, 2016). No entanto, mesmo com as críticas, no texto final foi inserido no Art. 61 da LDB dois incisos (Brasil, 1996), a saber:

- IV - Profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino, para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional, atestados por titulação específica ou prática de ensino em unidades educacionais da rede pública ou privada ou das corporações privadas em que tenham atuado, exclusivamente para atender ao inciso V do caput do art. 36;
- V - Profissionais graduados que tenham feito complementação pedagógica, conforme disposto pelo Conselho Nacional de Educação

O Art. 36 da LDB determina que o currículo do ensino médio deve ser composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, nos incisos são discriminadas as novas áreas de conhecimento, e o inciso V se refere formação técnica e profissional. Assim, o profissional de notório saber pode ser contratado para atuar na formação técnica e profissional.

Vale ressaltar, que os recursos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), a partir da Lei nº 13.415/2017, passaram a poder ser dirigidos para qualquer instituição, incluindo-se privadas, desde que autorizada a atuar no ensino médio público pelo Conselho Estadual de Educação (CEE) para subsidiar a formação técnica e profissional.

Outro ponto que teve destaque foi quanto ao conteúdo a ser exigido nos processos de ingresso ao nível superior, na LDB as Instituições de Ensino Superior (IES) tinham autonomia para definir os conteúdos de suas provas, mas com a MP 746 os conteúdos passariam a ser de acordo com as competências, as habilidades das áreas de conhecimento definidas na BNCC.

Em 2016 tramitava também, na Câmara dos Deputados, a Proposta de Emenda à Constituição (PEC) 241/2016, a chamada PEC do Teto, que previa a restrição do aumento dos gastos públicos por até 20 anos. A proposta contida na PEC, de um novo regime fiscal, definia que os gastos públicos só poderiam aumentar até o limite da inflação do ano anterior, o que atingiria diretamente a Educação, no entanto, a PEC poderia ser alterada nos primeiros dez anos pelo presidente da República (Mariano, 2017).

Mas em meio a todo esse percurso houve luta dos educadores em defesa de um diálogo profundo sobre o futuro do ensino médio. O Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio uniu profissionais da Educação que publicaram um manifesto contra a PL 6.840/2013, onde elencavam pontos de discordância, a exemplo da jornada de 7 horas para todos e da proibição de acesso ao ensino noturno para menores de 17 anos. No manifesto também é destacado que “o PL nº 6.840/2013 retoma o modelo curricular dos tempos da ditadura militar, de viés eficientista e mercadológico” (Observatório do Ensino Médio, 2016, p 1).

Com o Manifesto em pauta o governo publicou o substitutivo da PL nº 6.840/2013 com algumas alterações, mostrando que o documento teve êxitos. No substitutivo, por exemplo, foram retirados os temas integradores (transversais) e a restrição de idade para o ensino noturno, no entanto, a tramitação foi deixada de lado devido à crise do momento político de impeachment da presidente, que só foi encerrado no final de agosto de 2016 (Silva; Boutin, 2018).

A proposta de reforma e a PEC do Teto também não agradaram os estudantes, que junto com professores e entidades ligadas a Educação fizeram diversas manifestações em todo Brasil, inclusive ocupando escolas (Tokarnia, 2016). Em outubro de 2016 já haviam 3 núcleos de educação, 13 universidades e 836 escolas ocupadas só no Estado do Paraná em contraposição a MP 746, da reforma, e a PEC 241, do Teto (Boutin; Flach, 2017).

O setor privado também apareceu nas discussões sobre a reforma do ensino médio, apesar das discussões não terem ocorrido amplamente com o público atingido pela reforma, talvez devido ao caráter de urgência da MP. No entanto, o setor privado direcionava a Educação para um norte dentro de um horizonte que já apregoavam, onde destacavam que o currículo deveria ser diversificado e atrativo, bem como deveria haver uma formação menos teórica e mais técnica, com ensino noturno restrito e com uma carga horária diária maior (Silva; Boutin, 2018).

É bem verdade que com a reforma houve uma grande elevação da carga horária do Ensino Médio, passando de 800 horas para no mínimo 1400 horas anuais. Também, os Itinerários formativos deram um ar de diversificação e atratividade ao currículo, pelo menos a priori, e além disso a formação técnica e profissional expôs a formação menos teórica e mais técnica apregoada pela pelo o setor privado.

Assim, em meio a protestos e discussões, a medida provisória (MP 746) tramitou na câmara dos deputados, sendo aprovada em dezembro de 2016, posteriormente foi aprovada no Senado em 16 de fevereiro de 2017, tornando-se a Lei 13.415, sancionada pelo presidente em exercício Michel Temer, o que formalizou a criação do Novo Ensino Médio em todo Brasil.

A nova lei alterou os artigos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/96), da Lei do Fundeb (Lei nº 11.494/07) e instituiu a Política de Fomento à Implementação das Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (Portaria 1.145 de 10 de outubro de 2016). Quanto PEC nº 241/2016, após tramitação foi aprovada no Senado Federal passando a Emenda Constitucional nº 95/2016, que foi derrubada no início do Governo Lula.

Para que a Lei 13.415 fosse inserida nas escolas era necessária a conclusão da BNCC pelo Ministério da Educação (MEC), enquanto isso não ocorria os Estados foram autorizados a ajustarem o currículo. A versão final da BNCC só foi aprovada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) em 4 de dezembro de 2018, então, passou a ser obrigatória e norteadora dos currículos das escolas, não só do ensino médio, mas de toda a Educação Básica em todo Brasil.

CONCLUSÃO

Este artigo examinou a implementação do Novo Ensino Médio no Brasil, destacando as transformações curriculares e os desafios enfrentados na busca por um sistema educacional mais eficaz e inclusivo. A reforma, formalizada pela Lei nº 13.415/2017, emergiu como uma resposta necessária às deficiências históricas do ensino médio, visando flexibilizar e modernizar o currículo para atender às exigências de uma sociedade em constante evolução. Os baixos índices de matrícula e o estagnado IDEB sublinharam a urgência de reformas estruturais que possibilitem ao sistema educacional brasileiro competir em nível global.

Neste sentido, o Novo Ensino Médio representa uma tentativa estratégica de modernizar a educação brasileira, fortalecendo o protagonismo estudantil e preparando os jovens para os desafios do século XXI. Apesar das controvérsias e do cenário político instável, a reforma busca promover um ensino que não apenas transmita conhecimento, mas também desenvolva habilidades essenciais para a vida pessoal, profissional e cidadã.

As implicações práticas desta reforma são vastas e complexas, incluindo a necessidade de adaptação curricular por parte das escolas e o desafio de engajar estudantes de diversos contextos socioeconômicos. Sugere-se que futuras pesquisas analisem o impacto da reforma na qualidade do ensino e na retenção escolar, além de explorar estratégias para minimizar desigualdades educacionais e garantir que todos os jovens tenham acesso a oportunidades educacionais equitativas.

Finalmente, este estudo convida o leitor a refletir sobre o papel da educação como ferramenta de transformação social. A implementação eficaz do Novo Ensino Médio requer colaboração entre educadores, gestores, formuladores de políticas e a sociedade civil para garantir que todos os jovens tenham acesso a uma educação de qualidade que os prepare para

um futuro dinâmico e incerto. É um chamado à ação para que, afim de construir um sistema educacional que seja para além dos desafios atuais, mas que se antecipe e se adapte às necessidades futuras, promovendo um desenvolvimento sustentável e inclusivo para todos os membros da sociedade.

REFERÊNCIAS

ASSESSORIA DE COMUNICAÇÃO SOCIAL DO MEC. Ministro apresenta Ideb e propõe urgência na votação do projeto de reforma do ensino médio. *Portal do MEC*. 08 de setembro de 2016. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/211-218175739/39041-ministro-apresenta-ideb-e-propoe-urgencia-na-votacao-do-projeto-de-reforma-do-ensino-medio>. Acesso em: 04 de mar. de 2023.

BOUTIN, Aldimara Catarina Delabona Brito; FLACH, Simone de Fátima. O movimento de ocupação de escolas públicas e suas contribuições para a emancipação humana. *Revista interação*, v. 42, n. 2, p. 429-446, 2017.

BRASIL, Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. MEC. Brasília, DF. 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20152018/2017/lei/L13415.htm. Acesso em 09 de abr. de 2023.

BRASIL. LEI Nº 9.394, DE 20 de dezembro de 1996. MEC. Brasília, DF. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: Acesso em 09 de abr. de 2023.

BRASIL. Projeto de Lei nº 6.840, de 2013. Brasília, DF: *Congresso Nacional*, 2013. Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=07B2A00572F05272A556376633D02316.proposicoesWeb2?codteor=1480913&filename=Aviso+-PL+6840/2013. Acesso em 09 de abr. de 2023.

FAJARDO, Vanessa. Entenda a reforma do ensino médio. *GI*. Publicada em: 08/02/2017. Disponível em: https://especiais.g1.globo.com/educacao/2016/a-reforma-do-ensino-medio/?_ga=2.60124013.1344261145.1706359708-none. Acesso em 5 de abr. de 2023.

FERREIRA, R. A.; RAMOS, L. O. L. O projeto da MP nº 746: entre o discurso e o percurso de um novo ensino médio. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, v. 26, n. 101, p. 1176–1196. 2018.

GUILHERME, Paulo. Apenas 54% dos jovens concluem o ensino médio até 19 anos, diz estudo Índice tem crescimento abaixo do esperado, segundo Todos pela Educação. Presidente do Inep diz que educação básica no Brasil 'está melhorando'. *GI*, 08/12/2014. São Paulo. Disponível em: <https://g1.globo.com/busca/click?q=Apenas+54++dos+jovens+concluem+o+ensino+m%C3%A9dio+at%C3%A9+19+anos+p=1&r=1717966180850&u=https%3A%2F%2Fg1.globo.com%2Feducacao%2Fnoticia%2F2014%2F12%2Fapenas-54-dos-jovens-concluem-o-ensino-medio-ate-19-anos-diz-estudo.html&syn=False&key=3103e872e452059993e2a6cb5a6e9b04>. Acesso em 07 de mar. de 2023.

INSTITUTO UNIBANCO. Quem são os jovens fora da escola. *Aprendizagem em foco*. Nº 5. 2016. Disponível em: <<https://www.institutounibanco.org.br/aprendizagem-em-foco/5/>>. Acesso em 07 de mar. de 2023.

MARIANO, C. M. Emenda constitucional 95/2016 e o teto dos gastos públicos: Brasil de volta ao estado de exceção econômico e ao capitalismo do desastre. *Revista de Investigações Constitucionais*, v. 4, n. 1, p. 259–281. 2017.

MEC/CONSED. **Guia de implementação do novo ensino médio**. s/d. Disponível em: <https://anec.org.br/wp-content/uploads/2021/04/Guia-de-implantacao-do-Novo-Ensino-Medio.pdf>. Acesso em: 14 de jan. de 2023.

OBSERVATÓRIO DO ENSINO MÉDIO. Manifesto em defesa do ensino médio. Não ao retrocesso proposto pelo ministério da educação Do Governo Temer. *Universidade Federal do Paraná – UFPR*. 2016. Disponível em: <https://observatoriodoensinomedio.ufpr.br/movimento-nacional-em-defesa-do-ensino-medio-2/#:~:text=O%20Movimento%20defende%2C%20amparado%20nas,garantir%20o%20pleno%20desenvolvimento%20intelectual%2C>. acesso em 10 de abr. de 2023.

PORTAL DO MEC. *Cartilha sobre o Novo Ensino Médio é lançada no Senado; publicação explica mudanças*. Publicado em 09/08/2017. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/211-218175739/53001-cartilha-sobre-o-novo-ensino-medio-e-lancada-no-senado-publicacao-explica-mudancas>. Acesso em 07 de abr. de 2023.

PORTAL DO MEC. Ideb – Apresentação. *Portal do MEC*. S/d. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ideb-2/apresentacao>. Acesso em: 12 de jan. de 2023.

RIBEIRO, Mônica. A medida Provisória 746 e o Ensino Médio em migalhas. *Brasil de fato*, Curitiba, 15 out. 2016.

SILVA, Karen C. J. R. da; BOUTIN, Aldimara C. Novo ensino médio e educação integral: contextos, conceitos e polêmicas sobre a reforma. *Educação*, v. 43, n. 3, p. 521-534, 2018.

SILVA, M. R.; KRAWCZYK, N. Pesquisadoras “conversam” com PL 6.840 de reforma do Ensino Médio. *Observatório do ensino médio*. 2015. Disponível em: <<https://observatoriodoensinomedio.ufpr.br/pesquisadoras-conversam-com-pl-6-840-de-reforma-do-ensino-medio/>>. Acesso em: 07 de jan. de 2023.

TOKARNIA, Mariana. Reforma do ensino médio e ocupações em escolas marcam 2016. *Agência Brasil*. Publicado em 21/12/2016. Brasília. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2016-12/reforma-do-ensino-medio-e-ocupacoes-em-escolas-marcam-2016-veja>. Acesso em 07 de abr. de 2023.

**CONTRIBUIÇÕES DA DISCIPLINA
EDUCAÇÃO FÍSICA PARA EDUCANDOS
DO EJA**

DOI: 10.29327/5566416.1-11

Luis Fernando Pantoja Creão

Ricardo Figueiredo Pinto

CONTRIBUIÇÕES DA DISCIPLINA EDUCAÇÃO FÍSICA PARA EDUCANDOS DO EJA

DOI: [10.29327/5566416.1-11](https://doi.org/10.29327/5566416.1-11)
Luis Fernando Pantoja Creão
Ricardo Figueiredo Pinto

RESUMO

O presente estudo analisa as contribuições da disciplina Educação Física no contexto da Educação de Jovens e Adultos (EJA), refletindo sobre sua capacidade de promover práticas pedagógicas críticas, inclusivas e integradas à realidade dos educandos. O objetivo principal foi identificar de que forma a Educação Física pode favorecer a formação integral dos sujeitos, respeitando suas trajetórias de vida e valorizando suas experiências corporais e culturais. A metodologia adotada foi de natureza teórico-analítica, com base em revisão de literatura e em estudos empíricos desenvolvidos no campo da EJA. Os principais resultados apontam que, embora haja avanços na compreensão do corpo como construção social e simbólica, ainda persiste uma abordagem tecnicista na formação docente e nas práticas escolares. A pesquisa destaca a necessidade de superação de modelos fragmentados e descontextualizados, sugerindo a adoção de metodologias participativas, dialógicas e sensíveis às especificidades dos sujeitos da EJA. A Educação Física, nesse contexto, deve ser compreendida como espaço de construção de cidadania, identidade e pertencimento, e não apenas como disciplina voltada à aptidão física. Conclui-se que a efetivação de uma prática pedagógica comprometida com os princípios da justiça social depende da escuta ativa dos estudantes, do reconhecimento de seus saberes e da valorização de sua diversidade. Assim, a Educação Física pode consolidar-se como um instrumento de transformação educacional e social.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos. Educação Física. Prática pedagógica crítica.

ABSTRACT

This study analyzes the contributions of Physical Education in the context of Youth and Adult Education (EJA), reflecting on its ability to promote critical, inclusive, and reality-integrated pedagogical practices. The main objective was to identify how Physical Education can support the holistic development of students by respecting their life paths and valuing their bodily and cultural experiences. The methodology was theoretical-analytical, based on literature review and empirical studies conducted within the EJA context. The main findings indicate that although there is progress in understanding the body as a social and symbolic construct, technicist approaches still dominate teacher training and school practices. The study highlights the need to overcome fragmented and decontextualized models, suggesting participatory, dialogical methodologies that are sensitive to the specificities of EJA students. In this context, Physical Education should be understood as a space for building citizenship, identity, and belonging, rather than merely focusing on physical fitness. It concludes that implementing pedagogical practices aligned with social justice principles requires active listening, recognition of student knowledge, and the appreciation of diversity. Thus, Physical Education can serve as a tool for educational and social transformation.

Keywords: Youth and Adult Education. Physical Education. Critical pedagogical practice.

RESUMEN

Este estudio analiza las contribuciones de la Educación Física en el contexto de la Educación de Jóvenes y Adultos (EJA), reflexionando sobre su capacidad para promover prácticas pedagógicas críticas, inclusivas y vinculadas a la realidad de los educandos. El objetivo principal fue identificar cómo la Educación Física puede favorecer la formación integral de los sujetos, respetando sus trayectorias de vida y valorando sus experiencias corporales y culturales. La metodología fue de naturaleza teórico-analítica, basada en revisión de literatura y estudios

empíricos desenvolvidos no âmbito da EJA. Os principais resultados sinalizam que, apesar de avanços na compreensão do corpo como construção social e simbólica, ainda persistem enfoques tecnicistas na formação docente e nas práticas escolares. O estudo destaca a necessidade de superar modelos fragmentados e descontextualizados, sugerindo metodologias participativas, dialógicas e sensíveis às especificidades dos estudantes da EJA. Neste contexto, a Educação Física deve entender-se como um espaço para a construção de cidadania, identidade e pertencimento, e não apenas como uma disciplina focada na aptidão física. Conclui-se que a implementação de uma prática pedagógica comprometida com os princípios de justiça social requer a escuta ativa dos estudantes, o reconhecimento dos seus saberes e a valorização da sua diversidade. Assim, a Educação Física pode consolidar-se como um instrumento de transformação educativa e social.

Palavras chave: Educação de Jovens e Adultos. Educação Física. Prática pedagógica crítica.

INTRODUÇÃO

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) configura-se como uma modalidade da educação básica voltada àqueles que, por motivos diversos, não tiveram acesso ou não puderam dar continuidade aos estudos na idade considerada adequada (Balaguer, 2023). Conforme estabelece o artigo 37 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996, a EJA destina-se àqueles com defasagem idade-escolar, apresentando um público heterogêneo, cujas vivências, experiências e necessidades demandam abordagens pedagógicas específicas (Brasil, 2000; Brasil, 2011).

Portanto, a EJA é uma modalidade da educação básica que visa garantir o direito à escolarização a sujeitos que, por diversas razões, não puderam concluir seus estudos na idade convencional. Esse público é caracterizado por sua diversidade, tanto em termos de faixa etária quanto de vivências sociais e culturais, o que exige abordagens pedagógicas sensíveis e contextualizadas. Nesse cenário, a Educação Física surge como um campo estratégico para promover o desenvolvimento integral dos educandos, considerando corpo, mente e relações sociais.

Essa heterogeneidade torna a EJA um espaço de diversidade e riqueza cultural, exigindo do docente um olhar sensível, ético e ampliado sobre os sujeitos ali presentes (Balaguer, 2023). Segundo Vargas e Gomes (2013), os educandos da EJA devem ser compreendidos sob uma perspectiva particular de ser e estar no mundo, em que a construção do conhecimento se dá por meio do reconhecimento das trajetórias de vida, dos marcadores sociais e das singularidades identitárias de cada indivíduo.

No âmbito da Educação Física, essa complexidade exige práticas pedagógicas que extrapolem os modelos tradicionais voltados exclusivamente à aptidão física e ao rendimento esportivo (Balaguer, 2023). É necessário considerar os múltiplos aspectos que atravessam o

corpo, entendendo-o como resultado de interações sociais, culturais, históricas e biológicas. Como apontam Santos e Silva (2021), mesmo entre jovens regularmente matriculados no ensino médio, há um desejo de modificação corporal vinculado a padrões estéticos idealizados, apesar da compreensão de que tais padrões são historicamente mutáveis.

A disciplina de Educação Física, muitas vezes reduzida à dimensão esportiva e biomédica, pode assumir papel transformador quando compreendida a partir de uma perspectiva crítica e interdisciplinar. Na EJA, o corpo não deve ser tratado como mero instrumento biológico, mas sim como sujeito histórico e social, que carrega marcas de experiências de exclusão e resistência. O ensino da Educação Física, quando vinculado à realidade dos alunos, possibilita a valorização de saberes populares e a construção de novos significados para as práticas corporais.

Autores como Günther (2014) e Camilo (2014) defendem que a Educação Física na EJA deve considerar os marcadores sociais, como gênero, raça, classe e idade, promovendo práticas pedagógicas que acolham as singularidades dos sujeitos. Esse olhar ampliado permite que as aulas se tornem espaços de trocas simbólicas e de construção de identidade, fortalecendo a autoestima e o sentimento de pertencimento dos educandos. Assim, a disciplina assume um caráter formativo que vai além do movimento físico, tocando nas dimensões subjetivas e sociais do aprendizado.

Essa constatação remete à necessidade de se pensar o corpo não apenas como entidade biológica, mas como construção simbólica, carregada de significados que variam de acordo com o tempo, o espaço e os contextos sociais. Günther (2014) defende que a educação física, especialmente na EJA, deve atentar-se aos marcadores sociais — como gênero, raça, classe e idade — que atravessam os sujeitos, promovendo uma abordagem crítica e contextualizada sobre o corpo e suas práticas. Portanto, o presente artigo tem como objetivo identificar as principais contribuições da Educação Física perante aos alunos da modalidade da EJA.

DESENVOLVIMENTO

O currículo da EJA apresenta a educação física escolar como disciplina voltada à cultura corporal de movimento, articulando saberes que perpassam as dimensões do lazer, do trabalho e da saúde. Silva (2017) argumenta que essa articulação deve ser orientada por uma visão ampla de ser humano, considerando dimensões antropológicas, sociológicas, políticas, econômicas e biológicas, de modo a favorecer uma formação ética e estética dos sujeitos, integrando o corpo à totalidade da experiência humana.

Ao se refletir sobre a EJA, reconhecida como uma modalidade essencial da educação básica brasileira, é imprescindível considerar as bases conceituais e as orientações pedagógicas que a sustentam. Segundo o Brasil (2000), a EJA possui funções específicas — reparadora, equalizadora e permanente/qualificadora — que orientam suas práticas e finalidades. Essas funções refletem não apenas um compromisso com a garantia de direitos, mas também uma tentativa de corrigir distorções históricas causadas pela exclusão social e educacional de amplos segmentos da população brasileira. Nessa perspectiva, a EJA não é apenas uma oportunidade de escolarização tardia, mas sim uma ação de justiça social.

A função reparadora, por exemplo, assume papel central no resgate do direito à educação negado a inúmeros brasileiros ao longo da história. Como destacam Costa, Souza e Carvalho (2019), essa função reconhece que as desigualdades educacionais foram construídas por um Estado que, historicamente, ignorou e marginalizou a população trabalhadora. Tal negação sistemática ao direito à escolarização comprometeu o desenvolvimento social de gerações inteiras, tornando a EJA um instrumento para enfrentar e corrigir essas assimetrias. Trata-se, portanto, de um reconhecimento de dívida histórica e de um esforço para reverter os impactos da exclusão por meio de práticas pedagógicas inclusivas e transformadoras.

Além do aspecto reparador, a EJA também se coloca como espaço de resistência e crítica frente às interpretações reducionistas sobre a educação e o corpo. O estudo de Costa, Souza e Carvalho (2019) evidencia esse enfrentamento ao analisar a forma como a aptidão física é abordada no contexto da EJA. A crítica recai sobre concepções de educação física pautadas exclusivamente em critérios biológicos e epidemiológicos, que desconsideram os aspectos sociais, culturais e políticos envolvidos na prática corporal. Essa visão limitada da atividade física ignora que o acesso à saúde e ao exercício é mediado por condições sociais desiguais, especialmente no caso dos estudantes da EJA.

Ao enfatizar a prática da atividade física como uma responsabilidade individual, sem considerar os determinantes sociais da saúde, corre-se o risco de reforçar estigmas e culpabilizações. Essa abordagem desloca a responsabilidade do Estado e das políticas públicas para o indivíduo, o que é especialmente problemático no contexto da EJA, onde muitos estudantes vivem em situação de vulnerabilidade. Ignorar essas condições significa negligenciar o princípio de equidade que deveria orientar as ações educacionais voltadas à população jovem e adulta que retorna à escola em busca de oportunidades negadas anteriormente.

Costa, Souza e Carvalho (2019) evidenciam, em seus achados, que, apesar de avanços importantes no plano conceitual, a produção de conhecimento relacionada à saúde na Educação Física (EF) ainda é fortemente marcada por uma perspectiva positivista. Essa tendência decorre da própria formação histórica da área, cujas raízes estiveram sempre vinculadas à noção de que a prática da atividade física, por si só, é suficiente para promover saúde. Essa visão reducionista ignora as múltiplas dimensões sociais, culturais, econômicas e políticas que atravessam os corpos e as práticas corporais dos sujeitos, sobretudo no contexto da EJA, onde essas determinações são ainda mais evidentes.

Os autores argumentam que a trajetória curricular da Educação Física brasileira contribuiu para a cristalização desse paradigma biologicista, que associa mecanicamente o exercício à saúde, sem considerar os determinantes sociais dessa relação. Essa herança, presente tanto na formação docente quanto nas práticas escolares, dificulta o avanço de concepções mais críticas e integradas da saúde, que levem em conta o contexto de vida dos sujeitos, suas condições materiais de existência e seus saberes construídos na experiência cotidiana.

Apesar disso, Costa, Souza e Carvalho (2019) apontam que há uma mudança significativa em curso nos estudos da EF escolar, impulsionada por aportes teóricos oriundos de áreas como a Filosofia, a Antropologia, a Sociologia, entre outras. Esses campos têm contribuído para uma ampliação do olhar sobre o corpo, entendendo-o como uma construção histórica, simbólica e relacional, e não apenas como objeto biológico ou funcional. Essa perspectiva tem influenciado novas abordagens pedagógicas que buscam compreender as práticas corporais como manifestações culturais e sociais complexas.

No entanto, os autores destacam que ainda persiste uma dicotomia no interior dos cursos de licenciatura em Educação Física. Enquanto há avanços teóricos e críticas relevantes sendo produzidas, o currículo continua dando maior destaque a conteúdos de cunho esportivo e biomédico, em detrimento de abordagens mais humanísticas e críticas. Essa ênfase acaba por perpetuar uma formação docente fragmentada, pouco sensível às realidades diversas dos alunos da escola pública, especialmente os da EJA, que necessitam de práticas pedagógicas contextualizadas e que dialoguem com suas vivências.

Esse descompasso entre a produção teórica e a formação prática tem impactos diretos sobre o cotidiano escolar, na medida em que limita a atuação crítica dos professores e restringe a função pedagógica da EF a aspectos técnicos e performáticos. Tal lógica compromete o papel da Educação Física como componente curricular que deveria contribuir para a formação integral

do sujeito, entendendo a saúde de maneira ampliada, como qualidade de vida, bem-estar, participação social e autonomia.

Portanto, como enfatizam Costa, Souza e Carvalho (2019), é fundamental promover uma ruptura com o modelo tradicional de ensino da EF, pautado exclusivamente em conteúdos esportivos e em indicadores biomédicos. É necessário fortalecer uma abordagem crítica, interdisciplinar e comprometida com os princípios da justiça social e da equidade, especialmente no contexto da EJA. A formação docente deve, nesse sentido, se alinhar às necessidades reais dos educandos, promovendo um ensino que reconheça os corpos em sua pluralidade e as práticas corporais como espaços de expressão, resistência e emancipação.

Em pesquisa realizada com estudantes do terceiro ano do ensino médio, Kuhn, Silva e Molina Neto (2020) identificaram que, embora as aulas de educação física fossem marcadas pela presença de atividades esportivas e voltadas à aptidão física, os estudantes valorizaram significativamente os momentos de socialização, construção de vínculos e debates reflexivos ocorridos no pós-aula. Isso evidencia que as aulas de educação física podem e devem constituir-se como espaços formativos também no campo das relações humanas.

O estudo realizado por Andrade Júnior et al. (2021) traz contribuições relevantes para a compreensão das práticas pedagógicas da EF na EJA, especialmente no contexto do município de Ipojuca/PE, onde o componente curricular foi inserido na matriz regular apenas a partir de 2013. A pesquisa destaca que os professores, ao relatarem suas práticas, mencionam o uso de estratégias metodológicas como aulas expositivas, produção audiovisual, leitura de textos didáticos e rodas de diálogo. Esses recursos indicam tentativas de construção de um ensino mais participativo e diversificado, embora marcado por tensões entre teoria e prática.

De acordo com Libâneo (2017), é essencial que as ações pedagógicas sejam construídas de forma conjunta entre professores e alunos, favorecendo a apropriação ativa e crítica dos conteúdos escolares. Nessa perspectiva, os docentes que demonstram abertura para o diálogo e para a construção compartilhada do saber — como os professores A, B, E, G e H, mencionados no estudo — estão alinhados com uma proposta pedagógica que valoriza a interação, a criatividade e o protagonismo dos sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. Esses elementos são especialmente importantes na EJA, cujos estudantes, por suas trajetórias de vida, demandam abordagens sensíveis, flexíveis e significativas.

Contudo, o próprio estudo evidencia uma contradição: mesmo com a adoção de diferentes estratégias, ainda persiste uma fragmentação entre teoria e prática nas aulas de EF.

Os relatos dos professores B, C, E, F e H apontam para uma ruptura na unidade entre o saber conceitual e sua vivência prática, o que enfraquece o potencial pedagógico da disciplina. Essa separação compromete a integralidade da experiência educacional e dificulta a construção de aprendizagens significativas, especialmente em um contexto em que a EF pode assumir papel transformador no resgate da autoestima e da identidade dos sujeitos.

Os autores afirmam ainda que:

O respeito à realidade escolar, na particularidade que cada professor utiliza para ministrar aulas na EJA, precisa ser efetivo. Essa realidade precisa ser considerada, refletida e compreendida, possibilitando o entendimento daquilo que é possível durante a prática pedagógica. Além disso, é importante ouvir os anseios dos estudantes da EJA, dialogando sobre os conhecimentos a serem ministrados, visando coletivamente decidirem os rumos do ensino para o período letivo (Andrade Junior, et al. 2021, p. 11).

Os professores que atuam na Educação de Jovens e Adultos (EJA) compartilham a compreensão de que o planejamento das aulas e a seleção de recursos metodológicos devem ser construídos a partir da realidade concreta dos estudantes. Essa perspectiva busca integrar o conhecimento historicamente desenvolvido na área da Educação Física (EF) com a vivência social e cultural dos educandos, promovendo um ensino que seja significativo e contextualizado. Tal abordagem pedagógica valoriza a escuta, a participação ativa dos sujeitos e o respeito às suas trajetórias de vida, fundamentais para uma prática que ultrapasse os limites da reprodução de conteúdos técnicos e desconectados da experiência dos alunos.

Corroborando essa perspectiva, os estudos de Haddad (2007) e de Machado e Rodrigues (2014) reforçam a importância de uma análise crítica sobre a EJA, chamando a atenção para a necessidade de revisitar concepções e práticas que sustentam essa modalidade de ensino. Esses autores argumentam que a EJA deve ser pensada não apenas como uma oportunidade de escolarização tardia, mas como uma política de reparação social que reconheça os direitos educacionais de sujeitos historicamente excluídos. Essa crítica fundamenta-se na exigência de propostas pedagógicas mais sensíveis às singularidades dos estudantes e de políticas públicas que assegurem o acesso, a permanência e a qualidade do ensino para jovens, adultos e idosos.

Nesse contexto, a efetivação de propostas educativas comprometidas com a transformação social passa necessariamente pelo reconhecimento dos sujeitos da EJA — tanto estudantes quanto professores — como detentores de saberes, histórias e potencialidades. A valorização dessas dimensões humanas é fundamental para construir um ambiente educacional que promova o diálogo entre o saber acadêmico e o conhecimento oriundo da prática social. A

Educação Física, inserida nesse processo, deve se constituir como espaço de vivência, de expressão e de ressignificação das experiências corporais, ampliando a compreensão dos alunos sobre seu corpo, sua saúde e sua atuação no mundo.

Por fim, é imprescindível que as práticas pedagógicas voltadas à EJA se alinhem a uma visão de educação emancipadora e inclusiva. A superação de modelos rígidos e descontextualizados depende da disposição para escutar os sujeitos da EJA, reconhecer seus saberes e integrá-los aos conteúdos escolares de forma crítica e dialógica. Como ressaltam Haddad (2007) e Machado e Rodrigues (2014), somente com esse compromisso ético e político será possível consolidar uma educação que não apenas acolha a diversidade, mas que a transforme em elemento central do processo de ensino-aprendizagem, garantindo, de fato, o direito à educação para todas as pessoas, independentemente da idade ou da trajetória escolar vivida.

Reis e Molina Neto (2014) também alertam para o risco de uma centralidade excessiva em práticas expositivas nas aulas de EF, o que pode levar à reprodução de modelos escolares já vivenciados como negativos por muitos estudantes da EJA. A supervalorização do discurso teórico, descolado das experiências concretas dos alunos, pode gerar resistência, desinteresse ou mesmo frustração, comprometendo o vínculo com o processo educativo. Para evitar esse cenário, é fundamental considerar as representações, expectativas e vivências prévias dos alunos, de modo que o currículo se torne um espaço de reconstrução e ressignificação da experiência escolar.

Nesse sentido, a EF na EJA não deve ser entendida como uma disciplina com formato rígido e predefinido, mas como uma prática pedagógica aberta à escuta e à pluralidade. A flexibilidade metodológica é uma exigência para o acolhimento das diferentes histórias de vida e para a valorização dos saberes construídos fora da escola. Trata-se de reconhecer os sujeitos da EJA como portadores de conhecimento e como participantes ativos na construção de novas aprendizagens. Isso implica repensar o papel da EF enquanto espaço não apenas de movimento, mas também de diálogo, reflexão e cidadania.

Assim, a pesquisa de Andrade Júnior et al. (2021) reforça a importância de desenvolver práticas pedagógicas críticas e integradoras na EF da EJA, que articulem teoria e prática, respeitem as trajetórias dos estudantes e ampliem as possibilidades de aprendizagem. Ao dialogar com autores como Libâneo (2017) e Reis e Molina Neto (2014), o estudo contribui para consolidar uma compreensão mais humanizada e dialógica da EF no contexto da EJA,

rompendo com visões tecnicistas e promovendo uma abordagem pedagógica que valorize os sujeitos em sua totalidade.

No contexto brasileiro, os significados atribuídos ao corpo têm relação direta com as diferentes vertentes da educação física. Costa e Almeida (2018) apontam que, especialmente na educação escolar, a noção de corpo é sustentada por aportes teóricos da sociologia e da antropologia, sendo compreendido como produto das interações culturais e simbólicas. Daolio (2020) reforça essa ideia ao afirmar que o corpo é, simultaneamente, biológico e cultural, sendo impossível dissociar os aspectos físicos dos elementos simbólicos e sociais que o constituem.

A partir dessa concepção ampliada, a educação física na EJA ganha relevo como espaço de mediação entre corpo, cultura e subjetividade. Camilo (2014) destaca que, ao ser compreendida pelas dimensões social, política e cultural, a educação física torna-se um campo fértil para o desenvolvimento de práticas pedagógicas integradoras, que valorizem o corpo como meio de expressão, comunicação e construção de identidade. Essa abordagem dialógica favorece a formação crítica dos sujeitos, estimulando a reflexão sobre o lugar do corpo na sociedade e nas relações de poder.

As aulas de educação física, nesse sentido, emergem como territórios de trocas simbólicas, onde os indivíduos constroem e ressignificam suas experiências corporais em diálogo com o outro. Santos e Costa (2018) enfatizam que essas interações são fundamentais para o fortalecimento do pertencimento e da autoestima dos estudantes, especialmente daqueles historicamente marginalizados pelos modelos hegemônicos de corpo e educação. Nesse espaço, o corpo deixa de ser mero objeto de treino e passa a ser reconhecido como sujeito histórico, relacional e político.

Dessa forma, a educação física na EJA deve ser concebida como prática pedagógica voltada à valorização das experiências corporais dos sujeitos, promovendo o reconhecimento de suas histórias, desejos e identidades. Através de uma abordagem crítica e emancipadora, é possível ressignificar o papel da disciplina no processo educativo, contribuindo para a formação de sujeitos autônomos, conscientes e comprometidos com a transformação de suas realidades.

CONCLUSÃO

A análise desenvolvida ao longo do estudo revela que a Educação Física na EJA vai muito além das práticas corporais tradicionais. Trata-se de uma área que, quando concebida a partir de uma abordagem crítica e contextualizada, tem o potencial de se tornar um instrumento

poderoso para a promoção da equidade, do diálogo e da emancipação dos sujeitos. Os educandos da EJA, marcados por trajetórias de exclusão social e educacional, encontram na Educação Física um espaço para reconstrução de suas identidades, valorização de suas histórias e fortalecimento de seus vínculos sociais.

Os estudos analisados evidenciam que há uma tensão entre o currículo tradicional da Educação Física, pautado em conteúdos biomédicos e esportivos, e as necessidades reais dos estudantes da EJA. Embora existam avanços teóricos na compreensão do corpo como construção simbólica e social, ainda há um descompasso entre teoria e prática no cotidiano escolar. Essa lacuna limita a eficácia das estratégias pedagógicas e compromete a construção de um ensino significativo e humanizado.

É essencial que a formação dos professores de Educação Física esteja alinhada com os princípios da educação inclusiva e crítica, de modo a superar modelos de ensino fragmentados e descontextualizados. A escuta ativa dos estudantes, o uso de metodologias participativas e o reconhecimento dos saberes prévios dos educandos são caminhos promissores para tornar as aulas mais significativas. A integração entre teoria e prática precisa ser prioridade nos cursos de licenciatura, permitindo a construção de profissionais comprometidos com uma educação transformadora.

O estudo também destaca que a Educação Física pode assumir um papel central na construção da cidadania dos sujeitos da EJA, contribuindo para o exercício da autonomia e para o fortalecimento da autoestima. Ao reconhecer os corpos em sua diversidade, a disciplina favorece a inclusão de sujeitos historicamente invisibilizados e promove um ensino que se conecta com as realidades concretas dos estudantes.

Além disso, as contribuições pedagógicas da Educação Física na EJA se manifestam na valorização das práticas culturais, na criação de espaços de diálogo e na promoção do bem-estar coletivo. Quando orientadas por uma perspectiva crítica e emancipadora, as aulas se tornam espaços de resistência aos modelos hegemônicos de corpo e educação, promovendo a justiça social e a transformação das condições de vida dos sujeitos.

Em síntese, a Educação Física, ao atuar de forma integrada à realidade dos estudantes da EJA, pode se tornar uma prática potente de afirmação de direitos, de reconstrução de trajetórias e de humanização do processo educativo. Sua contribuição vai além do movimento físico, alcançando dimensões simbólicas, sociais e políticas fundamentais para uma educação que respeite e valorize todos os sujeitos em sua complexidade.

REFERÊNCIAS

ANDRADE JUNIOR, S. H. N. de; ROSAS, A. da S.; LORENZINI, A. R.; BRASILEIRO, L. T.; SOUZA JÚNIOR, M. B. M. de; MELO, M. S. T. de. O ENSINO DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA EJA: UMA ANÁLISE A PARTIR DE FALAS DOS PROFESSORES. *Movimento*, [S. l.], v. 27, p. e27074, 2021. DOI: 10.22456/1982-8918.112519. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/112519>. Acesso em: 30 maio. 2025.

Balaguer, C. G. et. al. Educação física no ensino médio da Educação de Jovens e Adultos: (im) possibilidades pedagógicas sobre o corpo. *Educ. Pesquisa.*, São Paulo, v. 49, e254083, 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE CEB 11/2000. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília, DF: Câmara de Educação Básica, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 6. ed. Brasília, DF: Câmara Federal, 2011.

CAMILO, Christiane de Holanda. As possibilidades de atuação da educação física na educação de jovens e adultos para a relação intergeracional na educação em direitos humanos. *Motrivivência*, Florianópolis, v. 26, n. 43, p. 245-261, 2014.

COSTA, J. C. G. SOUZA, C. T. V. CARVALHO, R. M. A. Atuação docente em Educação Física escolar na Educação de Jovens e Adultos (EJA): ações de Promoção da Saúde. *Rev Bras Ciênc Esporte*. 2020; 42:e2045.

COSTA, Marcelo Adolfo Duque Gomes da; ALMEIDA, Felipe Quintão de. O corpo intensivo e a educação física. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, Brasília, DF, v. 40, n. 1, p. 3-9, 2018.

DAOLIO, Jocimar. Corpos e culturas: a atualidade do pensamento de Marcel Mauss. In: SILVA, Maria Cecília de Paula; ATHAYDE, Pedro; LARA, Larissa (org.). *Corpo e cultura*. Natal: UFRN, 2020. p. 117-127.

GÜNTHER, Maria Cecília Camargo. O direito à educação física na educação de jovens e adultos. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, Florianópolis, v. 36, n. 2, p. S400-S412, 2014. Suplemento.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. Escolarização de jovens e adultos. *Revista Brasileira de Educação*, n. 14, p. 108-130, 2000.

HADDAD, Sergio; DI PIERRO, Maria Clara. Transformações nas políticas de educação de jovens e adultos no Brasil no início do terceiro milênio: uma análise das agendas nacional e internacional. *Caderno do CEDES*, v. 39, p. 197-217, 2015.

KUHN, Simone Santos; SILVA, Lisandra Oliveira e; MOLINA NETO, Vicente. As perspectivas de estudantes ao final da escolarização básica sobre suas experiências nas aulas de educação física. *Pensar a Prática*, Goiânia, v. 23, e54117, 2020.

LIBÂNEO, José Carlos. *Didática* [Livro eletrônico]. São Paulo: Cortez, 2017.

MACHADO, Maria Margarida; RODRIGUES, Maria Emília de Castro. A EJA na próxima década e a prática pedagógica docente. *Retratos da Escola*, v. 8, p. 383-395. jul./dez.2014

REIS, José Antônio Padilha dos; MOLINA NETO, Vicente. “Pensei que estava na aula de ciência” ou os significados da educação física na educação de jovens e adultos. *Pensar a Prática (Online)*, v. 17, p. 636-650, jul./set.2014.

SANTOS, Pollyana dos; SILVA, Gabriela da. Os sujeitos da EJA nas pesquisas em educação de jovens e adultos. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 45, n. 2, e96660, 2020.

SILVA, Alan Camargo. Da antropologia da saúde para educação física: práticas corporais sob análise. In: TELLES, Silvio; LÜDORF, Silvia Maria Agatti; PEREIRA, Erik Giuseppe Barbosa. (org.). *Pesquisa em educação física: perspectivas sociocultural e pedagógica em foco*. v. 1. Rio de Janeiro: Autografia, 2017. p. 50-57.

VARGAS, Patrícia Guimarães; GOMES, Maria de Fátima Cardoso. Aprendizagem e desenvolvimento de jovens e adultos: novas práticas sociais, novos sentidos. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 39, n. 2, p. 449-463, 2013.

**SUJEITO, HISTÓRIA E TRANSFORMAÇÃO:
A REINVENÇÃO DO ALUNO NA
EDUCAÇÃO FREIREANA**

DOI: [10.29327/5566416.1-12](https://doi.org/10.29327/5566416.1-12)

Railene dos Santos Monteiro

Ricardo Figueiredo Pinto

SUJEITO, HISTÓRIA E TRANSFORMAÇÃO: A REINVENÇÃO DO ALUNO NA EDUCAÇÃO FREIREANA

DOI: [10.29327/5566416.1-12](https://doi.org/10.29327/5566416.1-12)

Railene dos Santos Monteiro

Ricardo Figueiredo Pinto

RESUMO

Este artigo analisa a concepção freireana sobre o papel do aluno na educação contemporânea, enfatizando sua centralidade como sujeito histórico, crítico e protagonista do processo educativo. Fundamentado em abordagem bibliográfica, o estudo parte da crítica de Paulo Freire ao modelo bancário de ensino e avança na compreensão da educação como prática de liberdade e conscientização. Argumenta-se que a pedagogia freireana propõe uma reconfiguração da relação entre educador e educando, baseada no diálogo, na problematização da realidade e na construção coletiva do conhecimento. Nessa perspectiva, o aluno deixa de ser um receptor passivo e assume papel ativo, crítico e transformador. A valorização da autonomia e do pensamento reflexivo torna-se eixo central para práticas pedagógicas emancipatórias. Conclui-se que tais pressupostos são fundamentais para enfrentar os desafios complexos da educação atual, promovendo a formação de sujeitos capazes de compreender e intervir criticamente na sociedade contemporânea.

Palavras-chave: Paulo Freire. Protagonismo estudantil. Educação crítica. Conscientização. Autonomia.

ABSTRACT

This article analyzes the Freirean conception of the student's role in contemporary education, emphasizing their centrality as a historical, critical subject and protagonist in the educational process. Based on a bibliographic approach, the study begins with Paulo Freire's critique of the banking model of education and advances toward an understanding of education as a practice of freedom and conscientization. It is argued that Freirean pedagogy proposes a reconfiguration of the relationship between educator and learner, grounded in dialogue, problematization of reality, and collective knowledge construction. From this perspective, the student ceases to be a passive recipient and assumes an active, critical, and transformative role. The enhancement of autonomy and reflective thinking becomes a central axis for emancipatory pedagogical practices. The article concludes that such assumptions are essential to addressing the complex challenges of contemporary education and to fostering the formation of individuals capable of critically understanding and transforming society.

Keywords: Paulo Freire. Student protagonism. Critical education. Conscientization. Autonomy.

RESUMEN

Este artículo analiza la concepción freireana sobre el papel del alumno en la educación contemporánea, destacando su centralidad como sujeto histórico, crítico y protagonista del proceso educativo. Basado en un enfoque bibliográfico, el estudio parte de la crítica de Paulo Freire al modelo bancario de educación y avanza hacia la comprensión de la educación como práctica de libertad y conscientización. Se argumenta que la pedagogía freireana propone una reconfiguración de la relación entre educador y educando, basada en el diálogo, la problematización de la realidad y la construcción colectiva del conocimiento. Desde esta perspectiva, el alumno deja de ser un receptor pasivo y asume un rol activo, crítico y transformador. La valorización de la autonomía y del pensamiento reflexivo se convierte en eje central de las prácticas pedagógicas emancipadoras. Se concluye que tales presupuestos son fundamentales para enfrentar los complejos desafíos de la educación actual, promoviendo la

formación de sujetos capaces de comprender e intervenir críticamente en la sociedad contemporánea.

Palabras clave: Paulo Freire. Protagonismo estudiantil. Educación crítica. Concientización. Autonomía.

INTRODUÇÃO

Diante das intensas transformações sociais, culturais e tecnológicas que marcam a contemporaneidade, a educação enfrenta o desafio de superar modelos pedagógicos tradicionais que atribuem ao professor o papel exclusivo de transmissor do conhecimento e ao aluno uma posição passiva e receptiva. Tais modelos, embora historicamente funcionais em determinados contextos, revelam-se insuficientes frente às demandas complexas do século XXI. Nesse cenário, as contribuições teóricas e pedagógicas de Paulo Freire despontam como uma resposta crítica às limitações da educação convencional e como fundamento para uma práxis educativa transformadora.

A pedagogia freireana, alicerçada nos princípios do diálogo, da problematização e da conscientização, propõe uma educação centrada no estudante como sujeito ativo, reflexivo e autônomo. Em sua obra *Pedagogia do Oprimido* (1983), Freire critica o modelo bancário de educação, baseado na transferência mecânica de conteúdos, e defende uma abordagem dialógica, que reconhece os alunos como coautores do conhecimento e agentes críticos de transformação social.

Este artigo tem como propósito examinar a perspectiva freireana sobre o papel do aluno no processo educativo, evidenciando os fundamentos teóricos que sustentam a emergência do protagonismo estudiantil como um imperativo pedagógico e político. Por meio de uma revisão bibliográfica e reflexão crítica, discute-se de que forma o pensamento de Freire contribui para a resignificação do lugar do estudante na educação contemporânea e para a promoção de práticas pedagógicas democráticas, inclusivas e emancipatórias.

DESENVOLVIMENTO

A Perspectiva Freireana sobre o Papel do Aluno na Educação na contemporaneidade

As obras de Paulo Freire são consideradas uma das mais influentes no campo da educação, sobretudo no que diz respeito à pedagogia crítica e à forma como ele concebe a relação entre educador e educando. Para Freire (1996), a educação deve ser entendida como um processo de emancipação, no qual o aluno não é um sujeito passivo, mas um agente ativo da sua própria aprendizagem.

A visão de Freire sobre o papel do aluno é centrada na ideia de que ele deve ser o protagonista do seu processo educativo, atuando como sujeito do conhecimento e não apenas como receptor passivo de conteúdos impostos pelo professor. Esse entendimento está ligado à sua crítica à educação bancária, conceito que Freire introduziu para denunciar o modelo tradicional de ensino, que concebia o aluno como uma tábua rasa a ser preenchida com informações.

Em sua obra "Pedagogia do Oprimido", Freire propõe que a educação seja um processo dialético, baseado no diálogo entre educador e educando. Nesse processo, o aluno é visto como um sujeito histórico, com seus próprios conhecimentos, experiências e visão de mundo. Para Freire, é fundamental que o professor reconheça a experiência do aluno, considerando-a como um ponto de partida para o aprendizado.

O educador, então, não seria o detentor exclusivo do saber, mas um facilitador que ajuda o aluno a se apropriar do conhecimento, de forma que ele seja capaz de refletir criticamente sobre sua realidade e transformá-la. A partir desse entendimento, o aluno deixa de ser visto como objeto de ensino e passa a ser compreendido como sujeito ativo na construção do seu conhecimento.

A pedagogia freiriana enfatiza que o aluno deve ser visto como um ser capaz de questionar, refletir e agir sobre o mundo. Em vez de ser simplesmente um transmissor de informações, o professor deve ser um mediador do processo de aprendizagem, criando um ambiente no qual o aluno possa se sentir encorajado a explorar suas ideias e a participar ativamente da construção do conhecimento. De acordo com Freire (1996), a aprendizagem ocorre quando há uma interação entre o conhecimento que o aluno já possui e o conhecimento que está sendo oferecido, de modo que o saber não seja algo imposto, mas algo que o aluno constrói por meio de um processo de diálogo com o professor e com os colegas.

Um dos aspectos centrais na pedagogia de Paulo Freire é a noção de "conscientização", que é o processo pelo qual o aluno se torna consciente das suas condições sociais, políticas e econômicas. Freire acredita que a educação deve ser um meio de promover a conscientização crítica, que leva os alunos a compreenderem as injustiças sociais e a desenvolverem uma postura de transformação em relação à sua realidade.

O papel do aluno, nesse sentido, não é apenas adquirir conhecimentos técnicos ou científicos, mas também aprender a questionar as estruturas de poder e as desigualdades que existem na sociedade. Dessa forma, a educação torna-se uma ferramenta de libertação, pois capacita os alunos a perceberem o mundo de maneira crítica e a agirem para modificá-lo.

A perspectiva do autor sobre o papel do aluno se afasta, portanto, da concepção tradicional de ensino, que coloca o aluno em uma posição passiva, de simples receptor de conteúdo. No modelo bancário de educação, o aluno é visto como uma tábua rasa, que deve ser preenchida pelo professor com informações previamente estabelecida pelo sistema vigente.

Para Freire (1996), essa abordagem que privilegia a transmissão do conhecimento desconsidera a vivência e convivência do aluno, tratando-o como um ser desprovido de história e de capacidade crítica. Por outro a educação problematizadora propõe, então, uma abordagem pedagógica onde o aluno é considerado um sujeito ativo, que participa ativamente do processo de ensino-aprendizagem, sendo capaz de questionar, refletir e interagir com o conteúdo de maneira crítica e construtiva.

Além disso, a pedagogia de Freire está intimamente ligada à ideia de uma educação libertadora, que visa a emancipação do indivíduo. Segundo Freire (1996), a educação libertadora é aquela que promove a autonomia dos alunos, permitindo-lhes desenvolver sua capacidade de pensar criticamente e de agir sobre o mundo. Nesse contexto, o aluno não é visto apenas como alguém que adquire saberes, mas como um ser que se liberta das condições opressoras da sociedade, ao tomar consciência de sua própria realidade e ao buscar transformá-la. A libertação, portanto, é um processo contínuo e dinâmico, no qual o aluno se engaja ativamente para conquistar sua liberdade e dignidade.

Freire também critica a ideia de uma educação que visa apenas à formação técnica e profissional dos alunos, sem uma reflexão crítica sobre o mundo em que vivem. Para Freire (1996), a educação deve ser uma prática política, que busca a transformação das relações sociais e a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Nesse sentido, o papel do aluno não é apenas aprender habilidades técnicas ou adquirir informações, mas também desenvolver uma postura crítica em relação às desigualdades sociais e aos processos de opressão. A educação, para Freire, deve ser um espaço onde os alunos possam se apropriar da realidade social e política em que vivem e, a partir dessa apropriação, engajar-se na luta pela transformação social.

A importância da participação ativa do aluno também é um aspecto central na visão de Freire sobre a educação. Ele acredita que a aprendizagem deve ser um processo democrático e participativo, onde os alunos têm voz e vez nas decisões que envolvem seu aprendizado. Nesse processo, o aluno não é apenas um espectador, mas um participante ativo na construção do conhecimento.

Freire (1995) considera que a educação deve ser um espaço de diálogo, onde os alunos e professores compartilham suas experiências e conhecimentos, e juntos democraticamente constroem novas formas de entender o mundo. Esse processo de construção coletiva do

conhecimento é fundamental para o desenvolvimento de uma educação que seja transformadora e emancipadora. De igual modo, Freire(2001) infere que o diálogo é uma espécie de postura precisa, na medida em que os seres humanos se transformam cada vez mais em seres criticamente comunicativos.

Paulo Freire também dá grande importância à afetividade e à relação de confiança estabelecida entre o professor e o aluno. Para ele, a educação não pode ser um processo frio e mecanicista, mas deve ser permeada por uma relação humana e afetiva, que permita ao aluno sentir-se respeitado e valorizado em sua individualidade. O professor, nesse contexto, deve ser alguém que inspire confiança nos alunos, criando um ambiente seguro para que eles possam expressar suas ideias e sentimentos. A confiança, para Freire (1996), é fundamental para que o aluno se sinta motivado a participar ativamente do processo de aprendizagem, sem medo de errar ou de ser julgado.

Freire também valoriza a prática pedagógica como um momento de construção de sentido para os alunos. Em vez de apresentar conteúdos prontos e definidos, o professor deve ser capaz de despertar a curiosidade do aluno e ajudá-lo a encontrar sentido no que está aprendendo. Tanto que infere no livro *Pedagogia da Autonomia* que “A reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação teoria/prática sem a qual a teoria pode ir virando blábláblá e a prática, ativismo (Freire, 1996, p.24).

O papel do educador, assim, é o de ser um provocador, um facilitador da reflexão, estimulando os alunos a questionar e a buscar respostas por conta própria. A aprendizagem, nesse sentido, é vista como um processo ativo, no qual o aluno é incentivado a construir suas próprias respostas e significados, com o apoio e a mediação do professor.

Logo, é perceptível para Freire (1996, p. 23) que “não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (p.23). De maneira sucinta, o grau de significância dos dois sujeitos no processo de ensino aprendizagem se completam e são primordiais no fazer pedagógico.

A visão de Paulo Freire sobre o papel do aluno também está alinhada com a ideia de uma educação que valorize a diversidade cultural e a pluralidade de saberes. Para Freire (1996), a educação deve ser um espaço que reconheça as diferentes realidades dos alunos e leve em consideração suas experiências, histórias de vida e culturas. A educação não pode ser uma prática homogênea, mas deve respeitar as singularidades dos alunos, de forma a garantir que todos tenham as mesmas oportunidades de aprender e se desenvolver. Isso implica em uma educação que seja inclusiva, que respeite as diferenças e que promova a equidade.

Outro ponto importante na perspectiva de Freire é a sua crítica à fragmentação do conhecimento. Para Freire (1996), o saber não pode ser visto como uma soma de informações isoladas, mas deve ser compreendido de forma integrada, levando em consideração as relações entre os diferentes campos do conhecimento. O aluno deve ser incentivado a perceber a interconexão entre os saberes e a buscar soluções para os problemas de forma criativa e interdisciplinar. A aprendizagem, assim, deixa de ser um processo mecânico e fragmentado e se torna uma prática de construção de sentido, na qual o aluno pode aplicar o conhecimento de maneira crítica e contextualizada.

Do mesmo modo, a perspectiva de Paulo Freire sobre o papel do aluno na educação propõe uma radical transformação do modelo educacional tradicional. A pedagogia freiriana busca não apenas a aquisição de conteúdos, mas a formação de indivíduos críticos, conscientes de sua realidade e capazes de transformá-la. A educação, para Freire, é um processo de libertação e de construção coletiva, no qual o aluno é o principal agente de sua própria aprendizagem e de sua própria emancipação. Dessa forma, a obra de Freire continua a ser uma inspiração para aqueles que buscam uma educação mais justa, democrática e transformadora.

Paulo Freire, em suas reflexões sobre a educação, propõe que a aprendizagem não deve ser vista apenas como a acumulação de conteúdos e habilidades, mas como um processo contínuo de construção de sentido. Para ele, o papel do aluno é fundamental nesse processo, pois este deve ser visto não como uma "página em branco", mas como um sujeito com conhecimentos e experiências próprias que, ao serem valorizadas, tornam o aprendizado mais significativo e contextualizado. A educação, para Freire (1996), deve ser um espaço de intercâmbio entre as experiências dos alunos e os saberes formais transmitidos na escola. Assim, o conhecimento é construído de forma dialética, ou seja, é fruto da interação entre o sujeito e o objeto de conhecimento, não sendo imposto de forma unilateral.

Essa perspectiva vai além de um modelo educacional meramente técnico. O papel do aluno, segundo Freire (1996), é o de participar ativamente na construção do seu próprio saber. Ao contrário de uma educação em que o professor "deposita" o conhecimento no aluno, a pedagogia freiriana propõe que os educadores criem condições para que os alunos "descubram" e se apropriem do conhecimento de maneira crítica e reflexiva. O aluno, nesse processo, não se limita a memorizar conceitos, mas se envolve ativamente na problematização da realidade, sendo capaz de analisar, questionar e transformar o mundo ao seu redor.

Esse movimento de construção do conhecimento implica também em uma visão de educação que não se separa da vida cotidiana dos alunos. A escola, para Freire (1996), deve ser um reflexo da realidade social e política em que os alunos vivem, considerando as questões de

classe, cultura, etnia e gênero. Portanto, o aluno deve ser visto como alguém que traz consigo a vivência do seu contexto social, e é a partir dessa vivência que ele pode se relacionar com os saberes escolarizados. Assim, o processo de aprendizagem se torna mais significativo, pois está relacionado diretamente com o cotidiano dos estudantes, permitindo que eles se sintam parte do processo educacional e, ao mesmo tempo, protagonistas de sua própria história.

Além disso, a educação proposta por Freire rejeita a visão de que o conhecimento deve ser disciplinado e restrito, segmentado em áreas específicas. Ao contrário, ele defende que o saber deve ser abrangente, interdisciplinar, permitindo que o aluno compreenda a interconexão entre as diversas áreas do conhecimento e as aplique em sua vida diária. Para Freire (1996), esse processo de aprendizagem é essencial não apenas para o desenvolvimento intelectual, mas também para a formação ética e política dos alunos. O papel do aluno é, portanto, o de questionar, refletir, agir.

A prática pedagógica, nesse contexto, deve ser guiada pelo diálogo entre educador e educando, sem a imposição de um saber unilateral. Como Freire (1996) enfatiza, o diálogo é a ferramenta essencial para que a educação aconteça de maneira verdadeira e autêntica. Para que esse diálogo seja eficaz, é necessário que o educador se distinga de uma postura autoritária e se coloque no lugar do aluno como co-participante no processo de aprendizagem. O professor, assim, torna-se um facilitador que propõe desafios, questões e problemas para que os alunos, em conjunto com ele, busquem respostas e soluções. Esse processo de diálogo não só facilita a aprendizagem dos componentes curriculares, mas também contribui para a formação de cidadãos na sociedade.

O protagonismo do aluno, como defendido por Freire (1996), também está ligado à ideia de que a educação deve ser um ato político. Isso significa que o processo educacional deve considerar as desigualdades sociais e buscar a transformação dessas estruturas. O aluno, nesse sentido, não é apenas um estudante de conteúdo, mas um agente político capaz de refletir sobre as condições que lhe são impostas pela sociedade e, a partir dessa reflexão, atuar de forma a promover mudanças. A educação, portanto, é um espaço de luta e resistência, onde os alunos devem ser estimulados a se engajar em ações resolutivas, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Ainda no campo da política educacional, Freire (1983) critica a noção de uma educação desvinculada da realidade social, propondo uma pedagogia que seja capaz de se inserir nas lutas sociais e políticas. Isso significa que o papel do aluno não deve ser reduzido ao aprendizado de conhecimentos descontextualizados, mas sim à reflexão sobre as relações de poder, as estruturas sociais e as formas de opressão presentes em sua realidade.

A pedagogia “freireana” também questiona o papel tradicional do professor como autoridade máxima na sala de aula. Na perspectiva libertadora, o educador não é o único responsável pelo processo de ensino, mas deve agir como mediador do conhecimento. Propõe-se que o professor se coloque em uma posição de escuta ativa, acolhendo as perguntas e as contribuições dos alunos. Dessa forma, o processo de ensino se torna mais dinâmico e colaborativo, promovendo a troca de saberes entre professor e aluno. Para Freire (1996), essa postura de escuta e acolhimento é fundamental para que o aluno se sinta valorizado e respeitado como sujeito ativo no processo de aprendizagem.

Além disso, o aluno, ao se tornar sujeito de seu próprio conhecimento, também se torna sujeito de sua formação ética e moral. A educação, para Freire (1996), é um processo de formação integral, que deve abranger não apenas a aquisição de conhecimentos técnicos e científicos, mas também a construção de uma postura ética diante da vida. O papel do aluno, portanto, é o de se formar enquanto sujeito capaz de fazer escolhas responsáveis e conscientes, baseadas nos princípios da justiça social e da solidariedade. Nesse sentido, a educação não pode ser vista apenas como uma preparação para o mercado de trabalho, mas como um processo de desenvolvimento humano completo.

A pedagogia de Paulo Freire também destaca a importância da autonomia no processo de aprendizagem. Para Freire (1996), a educação deve ser um processo que leve os alunos a desenvolverem sua capacidade de pensar de forma independente, questionando, refletindo e construindo seu próprio entendimento sobre o mundo. O aluno, portanto, deve ser incentivado a desenvolver sua autonomia intelectual, de modo que não dependa exclusivamente do professor ou das estruturas educacionais para aprender. A autonomia, nesse caso, é entendida como um processo de libertação, no qual o aluno se emancipa das limitações impostas pela educação tradicional e passa a ser responsável pelo seu próprio aprendizado.

Para Freire (1996), o ensino não pode ser entendido como um processo unilateral, mas sim como uma troca constante entre educador e educando. A educação, portanto, é um espaço de diálogo, de escuta e de construção conjunta. A relação entre professor e aluno deve ser vista como uma parceria, onde ambos aprendem e ensinam mutuamente. Esse modelo de ensino, fundamentado no respeito, na confiança e na colaboração, é essencial para que o processo educativo se torne significativo e transformador, tanto para o aluno quanto para o educador.

O protagonismo do aluno na educação, portanto, é central para a pedagogia de Paulo Freire, que propõe uma educação que respeite a experiência, a história e os saberes dos estudantes. Para Freire, o papel do aluno vai além de ser um receptor passivo de conteúdos. Ele é um sujeito ativo no processo de ensino-aprendizagem, que participa da construção de seu

próprio conhecimento e do seu entendimento do mundo. Esse protagonismo é, ao mesmo tempo, um processo de emancipação, no qual o aluno se liberta das limitações impostas pela educação tradicional e se torna capaz de transformar a sua realidade e a sociedade em que vive.

O aluno deve ser visto como um sujeito de direitos, com voz ativa no processo de construção do seu aprendizado. Freire (1996) entende que, ao se empoderar no processo educativo, o aluno desenvolve sua autonomia intelectual e crítica, superando a simples aceitação passiva das informações que lhe são oferecidas. O professor, ao adotar esse olhar de respeito e escuta, não exerce um poder opressor, mas uma função mediadora, ajudando o aluno a construir, por si mesmo, o saber.

Esse conceito de emancipação é central nesta abordagem, que busca, antes de tudo, transformar a sociedade por meio da conscientização dos alunos. De acordo com Freire (1996), a conscientização é o processo pelo qual os indivíduos se tornam críticos e reflexivos sobre sua realidade, desenvolvendo a capacidade de questionar as estruturas de opressão e de buscar a transformação. O papel do aluno, nesse processo, é fundamental, pois ele não é apenas um espectador da sua própria realidade, mas um sujeito que possui as condições e a capacidade para compreender, criticar e mudar as condições que o limitam. Para Freire, a educação deve, assim, formar cidadãos críticos e conscientes, que não se conformem com as injustiças, mas que busquem ativamente mudar as estruturas que as sustentam.

Para que essa conscientização se concretize, é necessário que o processo de ensino seja sempre conectado à realidade do aluno. A educação deve ser um processo que reflita o contexto social, econômico, cultural e político do aluno, permitindo que ele se aproprie do conhecimento de forma relevante e significativa. Freire (1996) rejeita a ideia de um ensino abstrato, desvinculado das vivências cotidianas dos alunos. Para ele, o saber deve estar sempre em diálogo com a realidade vivida pelos estudantes, ajudando-os a compreender e a transformar o mundo em que estão inseridos. A educação, portanto, deve ser contextualizada, integrando teoria e prática de maneira a promover a reflexão crítica sobre a realidade.

O protagonismo do aluno, conforme proposto por Freire (1996), é, portanto, uma maneira de fortalecer sua capacidade de agir de forma transformadora no mundo. Para Freire, a educação não deve se limitar à formação de profissionais que atendam às demandas do mercado de trabalho, mas deve promover o desenvolvimento de cidadãos conscientes de seus direitos e deveres, capazes de engajar-se na construção de uma sociedade mais justa e solidária. O papel do aluno, nesse sentido, vai além da simples aquisição de conteúdos pré-estabelecidos. Ele deve se tornar um sujeito que compreende e age sobre sua realidade social, política e cultural, buscando sempre a transformação para melhor.

O conceito de "educação bancária" de Freire (1996) ajuda a entender a crítica que ele faz à tradicional hierarquia entre professor e aluno, onde o professor é visto como o único detentor do saber e o aluno é reduzido à condição de mero receptor passivo. Nessa visão, o aluno é tratado como um depósito onde o professor vai colocando informações, sem que haja espaço para questionamento ou reflexão crítica. Para Freire, essa concepção é limitante e opressora, pois impede que o aluno participe ativamente do processo de aprendizagem. A educação deve, então, ser dialógica, com um fluxo constante de troca entre aluno e professor, onde o saber é construído coletivamente, e o aluno é um sujeito ativo nesse processo.

A concepção de aprendizagem, na visão de Freire, é profundamente política. Ele afirma que o aprendizado não ocorre apenas no âmbito cognitivo, mas também no político e social, já que o aluno é um sujeito inserido em um contexto de desigualdade, de luta e de transformação. O aluno, portanto, deve ser capacitado a perceber essas relações de poder e a agir para mudar as condições que os envolvem. Para Freire (1996), a educação deve ser um instrumento de luta e de emancipação, ajudando o aluno a compreender sua posição no mundo e a agir de forma consciente para mudar essa realidade. A transformação, nesse sentido, deve ser um processo contínuo e inacabado, que envolve tanto o desenvolvimento pessoal quanto a transformação social.

Freire também faz uma crítica à fragmentação do conhecimento, que é característica do modelo educacional tradicional. Ele acredita que a educação não deve ser pautada pela divisão rígida do saber em disciplinas isoladas, mas deve considerar a inter-relação entre os diferentes campos do conhecimento. O saber, segundo Freire (1996), deve ser integrado e contextualizado, de forma que os alunos compreendam as relações entre os diferentes aspectos da realidade. O papel do aluno, nesse sentido, é o de compreender o conhecimento de maneira holística, reconhecendo a interdependência entre os diversos saberes e sua aplicação na vida cotidiana.

A crítica à fragmentação do conhecimento é também uma crítica ao modelo de ensino que desconsidera a realidade cultural e social dos alunos. Freire (1996) defende que o aluno deve ser considerado em sua totalidade, levando-se em conta suas experiências, suas origens culturais e sua história de vida. O aluno não é um ser isolado, mas alguém que traz consigo uma riqueza de saberes e experiências que podem contribuir para a construção do conhecimento. Para Freire, a educação deve respeitar a diversidade dos alunos e se adaptar às suas necessidades, reconhecendo as diferentes formas de saber que existem em cada contexto.

Além disso, a educação proposta por Freire (1996) busca a inclusão e a equidade, principalmente para as populações historicamente marginalizadas e oprimidas. O papel do aluno, dentro dessa perspectiva, é o de se perceber como sujeito de seus direitos e de sua própria

educação. A escola, como espaço democrático, deve garantir que todos os alunos tenham as mesmas condições de aprender, independentemente de sua origem social, econômica ou cultural. O protagonismo do aluno, portanto, é um instrumento de empoderamento, que o ajuda a perceber-se como sujeito de sua própria educação e de sua própria história.

Freire também enfatiza a importância da afetividade no processo educativo. Ele acredita que a relação entre educador e educando deve ser pautada pelo respeito mútuo, pela confiança e pela empatia. O aluno não pode ser visto como um simples "objeto" de ensino, mas como um sujeito que traz consigo sentimentos, desejos e expectativas. O professor, portanto, deve ser sensível a esses aspectos e criar um ambiente afetivo e acolhedor para que o aluno se sinta motivado e seguro para aprender. Freire compartilha sua percepção de afetividade quando assim escreve:

O bom professor é o que consegue, enquanto fala, trazer o aluno até a intimidade do movimento do seu pensamento. Sua aula é, assim, um desafio e não uma cantiga de ninar. Seus alunos cansam, não dormem. Cansam porque acompanham as idas e vindas de seu pensamento, surpreendem suas pausas, suas dúvidas, suas incertezas (Freire, 1996, p. 96).

Paulo Freire (1979) também propõe que o professor deve ser um facilitador da aprendizagem, não no sentido de fornecer respostas prontas, mas de ajudar os alunos a descobrirem por si mesmos as soluções para os problemas que enfrentam. A aprendizagem, portanto, é um processo ativo e participativo, no qual o aluno tem liberdade para questionar, explorar e experimentar. O papel do professor, nesse contexto, é o de criar um ambiente de aprendizagem dinâmico, no qual os alunos sejam desafiados a refletir criticamente sobre o conteúdo e a interagir com ele de forma construtiva.

O protagonismo do aluno na educação, conforme a visão de Freire (1996), também está relacionado ao desenvolvimento de habilidades de resolução de problemas. O aluno não deve ser visto apenas como um ser que recebe informações, mas como um sujeito capaz de identificar problemas, analisar diferentes perspectivas e propor soluções criativas. Para Freire, a educação deve ser um espaço de desenvolvimento intelectual e emocional, onde o aluno possa desenvolver sua capacidade de pensar criticamente, de tomar decisões e de agir de forma ética e responsável.

Por fim, a perspectiva de Paulo Freire sobre o papel do aluno é uma visão de educação que vai além do simples aprendizado de conteúdo. A educação, para Freire, deve ser um processo de transformação, tanto individual quanto coletiva, que capacita o aluno a compreender e transformar sua realidade social, cultural e política. O aluno deve ser um sujeito

ativo nesse processo, capaz de questionar, refletir e agir para promover a mudança. A pedagogia de Freire, assim, continua sendo um legado essencial para aqueles que acreditam em uma educação crítica, democrática e emancipatória.

CONCLUSÃO

A análise da perspectiva freireana sobre o papel do aluno na educação contemporânea evidencia uma ruptura com os modelos tradicionais de ensino que historicamente reduziram o estudante à condição de receptor passivo do conhecimento. Em oposição à lógica da educação bancária, Paulo Freire propõe uma pedagogia crítica e dialógica, em que o aluno é compreendido como sujeito histórico, portador de saberes e experiências que devem ser reconhecidos, valorizados e articulados no processo educativo.

No centro dessa proposta está o conceito de conscientização, entendido como a capacidade do educando de perceber criticamente a sua realidade, identificar as estruturas de opressão que o atravessam e agir coletivamente para transformá-las. A educação, nesse sentido, não é neutra, mas política, e o conhecimento assume função emancipatória, contribuindo para o desenvolvimento da autonomia intelectual, ética e social do aluno.

O protagonismo discente, conforme delineado por Freire, ultrapassa a dimensão metodológica para se constituir como eixo ético-político da prática pedagógica. O aluno é convocado a ser autor e ator do seu processo formativo, engajando-se na construção de significados, na produção de saberes contextualizados e na luta por justiça social. Assim, o espaço escolar transforma-se em território de escuta, diálogo, diversidade e participação, onde o ensino se vincula à vida e à realidade concreta dos sujeitos.

Ao assumir uma educação orientada por princípios dialógicos, inclusivos e emancipatórios, o papel do professor também é ressignificado, deixa de ser a autoridade absoluta do saber para tornar-se mediador do conhecimento, facilitador da reflexão crítica e parceiro na caminhada formativa dos estudantes. Essa relação horizontal rompe com o autoritarismo didático e fortalece a construção coletiva do conhecimento.

Conclui-se, portanto, que a pedagogia freireana oferece subsídios teóricos e práticos indispensáveis à reinvenção da escola e à efetivação de uma educação democrática, humanizadora e transformadora. O reconhecimento do aluno como sujeito ativo, crítico e historicamente situado é condição essencial para a construção de uma nova cultura escolar comprometida com a equidade, a dignidade e os direitos humanos. Em tempos marcados por retrocessos sociais e ameaças à educação, retomar o legado de Paulo Freire é reafirmar o

compromisso com a esperança e com a formação de sujeitos capazes de transformar o mundo em que vivem.

REFERÊNCIAS

APPLE, W. Michael e NÓVOA, António. *Paulo Freire: política e pedagogia*. Porto: Porto Editora, 1998.

FREIRE, Paulo e Shor, Ira. *Medo e ousadia: o cotidiano do professor*. 9a. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

FREIRE, Paulo. *A educação na cidade*. São Paulo: Cortez Editora, 1991.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FREIRE, Paulo. *Paulo Freire e a formação de educadores: múltiplos olhares*. São Paulo: Editora Articulação Universidade Escola, 2000.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 27 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: UNESP, 2000.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 13.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, Paulo. *Política e educação*. São Paulo: Cortez Editora, 1993.

FREIRE, Paulo. *Professora sim, tia não. Cartas a quem ousa ensinar*. São Paulo: Editora Olho d'água, 1993.

**PROTAGONISMO ESTUDANTIL NA
EDUCAÇÃO: CAMINHOS PARA UMA
APRENDIZAGEM TRANSFORMADORA**

DOI: [10.29327/5566416.1-13](https://doi.org/10.29327/5566416.1-13)

Railene dos Santos Monteiro

Ricardo Figueiredo Pinto

PROTAGONISMO ESTUDANTIL NA EDUCAÇÃO: CAMINHOS PARA UMA APRENDIZAGEM TRANSFORMADORA

DOI: [10.29327/5566416.1-13](https://doi.org/10.29327/5566416.1-13)

Railene dos Santos Monteiro

Ricardo Figueiredo Pinto

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo analisar o conceito de protagonismo estudantil à luz de fundamentos teóricos que sustentam uma prática pedagógica democrática, inclusiva e crítica. Considerando os desafios da educação no século XXI, discute-se como a valorização do papel ativo do aluno no processo de ensino-aprendizagem contribui para a formação de sujeitos autônomos, críticos e comprometidos com a transformação social. A partir de uma revisão bibliográfica, com destaque para autores como Paulo Freire, Vygotsky, Libâneo, Dewey, Moran e Mantoan, o texto evidencia que o protagonismo estudantil é um imperativo para a construção de uma educação mais equitativa, contextualizada e humanizadora.

Palavras-chave: Protagonismo estudantil. Educação democrática. Aprendizagem significativa. Autonomia.

ABSTRACT

This article aims to analyze the concept of student protagonism based on theoretical foundations that support a democratic, inclusive, and critical pedagogical practice. Considering the challenges of 21st-century education, it discusses how valuing the active role of students in the teaching-learning process contributes to the formation of autonomous, critical individuals committed to social transformation. Based on a literature review, with emphasis on authors such as Paulo Freire, Vygotsky, Libâneo, Dewey, Moran, and Mantoan, the text highlights that student protagonism is imperative for building a more equitable, contextualized, and humanizing education.

Keywords: Student protagonism. Democratic education. Meaningful learning. Autonomy.

RESUMEN

Este artículo tiene como objetivo analizar el concepto de protagonismo estudiantil a la luz de fundamentos teóricos que sustentan una práctica pedagógica democrática, inclusiva y crítica. Considerando los desafíos de la educación en el siglo XXI, se discute cómo la valorización del papel activo del estudiante en el proceso de enseñanza-aprendizaje contribuye a la formación de sujetos autónomos, críticos y comprometidos con la transformación social. A partir de una revisión bibliográfica, destacando autores como Paulo Freire, Vygotsky, Libâneo, Dewey, Moran y Mantoan, el texto demuestra que el protagonismo estudiantil es imperativo para la construcción de una educación más equitativa, contextualizada y humanizadora.

Palabras clave: Protagonismo estudiantil. Educación democrática. Aprendizaje significativo. Autonomía.

INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, a educação tem passado por intensas transformações, impulsionadas por mudanças sociais, culturais, tecnológicas e políticas que redefinem as formas de ensinar e aprender. Nesse contexto, modelos pedagógicos tradicionais, baseados na centralidade do professor como único detentor do saber e no aluno como mero receptor de informações, têm se mostrado insuficientes para responder às exigências de uma sociedade em

constante evolução. A escola, enquanto espaço formativo, é desafiada a repensar suas práticas e a promover uma educação que vá além da simples transmissão de conteúdos, assumindo um papel ativo na formação de sujeitos críticos, criativos e autônomos.

Entre os caminhos possíveis para essa transformação educacional, o protagonismo estudantil surge como um conceito fundamental. Ao defender que os alunos sejam sujeitos ativos em seu processo de aprendizagem, essa abordagem rompe com a passividade atribuída historicamente ao estudante, promovendo sua participação efetiva na construção do conhecimento, na tomada de decisões e na organização do ambiente escolar. Essa concepção dialoga com as ideias de Paulo Freire, para quem a educação deve ser um processo libertador, centrado no diálogo, na escuta e na valorização da experiência do educando.

O protagonismo estudantil não se limita à presença física ou à participação pontual dos estudantes em atividades escolares. Trata-se de um princípio pedagógico que reconhece o aluno como agente de transformação, capaz de refletir criticamente sobre sua realidade, intervir no processo educativo e contribuir ativamente para a construção de uma sociedade mais justa e democrática. Para tanto, é necessário repensar o papel do professor, que deve atuar como mediador e facilitador do processo de aprendizagem, criando condições para que o aluno possa se desenvolver de maneira plena.

Esse movimento implica uma ressignificação das práticas pedagógicas e da própria estrutura escolar. A adoção de metodologias ativas, o incentivo à pesquisa, ao trabalho em grupo, à autoavaliação e à integração de saberes são estratégias que favorecem o protagonismo e promovem uma aprendizagem mais significativa e contextualizada. Além disso, a valorização da diversidade cultural, das experiências pessoais e dos interesses dos alunos fortalece o vínculo com a escola e amplia as possibilidades de construção do conhecimento.

Diante desse cenário, este artigo tem como objetivo discutir o conceito de protagonismo estudantil na educação contemporânea, evidenciando suas bases teóricas, seus desdobramentos pedagógicos e seus desafios práticos. Por meio de uma revisão bibliográfica com autores críticos como Freire, Vygotsky, Dewey, Libâneo, Arendt, Mantoan, entre outros, busca-se compreender como a valorização do papel ativo do aluno pode contribuir para uma educação crítica, inclusiva e transformadora, alinhada aos princípios da cidadania e da justiça social.

DESENVOLVIMENTO

O termo protagonismo estudantil tem sido objeto de discussão e reflexão na educação, com o intuito de redefinir o papel do aluno no processo de ensino-aprendizagem.

Tradicionalmente, conforme visto anteriormente, a educação foi pautada em uma visão de ensino centrada no professor, onde este era o principal responsável pela transmissão do conhecimento, e o aluno, na maioria das vezes, se via como receptor passivo das informações. No entanto, à medida que a sociedade se transforma, surgem novas demandas que exigem uma mudança de paradigma no processo educativo. O protagonismo estudantil surge, assim, como contrário a educação passiva, transformando os alunos como protagonistas de sua própria aprendizagem, contribuindo ativamente para o processo.

De acordo com Paulo Freire (1996), a educação deve ser um ato dialógico, no qual o professor e o aluno constroem o conhecimento, em um processo de troca contínua. Para Freire, o papel do educador é fundamentalmente de mediador, o qual deve reconhecer e oportunizar a criticidade e reflexão do conhecimento. Por conseguinte, o protagonismo estudantil suscita a participação do aluno na construção do saber, promovendo a autonomia e a capacidade de reflexão crítica.

Nessa perspectiva, o protagonismo estudantil não se limita à participação em atividades extracurriculares ou em ações isoladas, mas se estende a nova metodologia de aprendizagem, no qual o aluno é incentivado a se envolver nas ações pedagógicas, na definição de estratégias de ensino e na avaliação do próprio processo de aprendizagem. De modo, que os discentes se tornam sujeitos do seu processo educativo, podendo refletir sobre as múltiplas faces da aprendizagem. Essa autonomia é essencial para o desenvolvimento de um aprendiz ativo, capaz de organizar sua trajetória de aprendizagem de forma crítica e independente.

O conceito de protagonismo, como afirma Nóvoa (1992), está relacionado ao processo de educação democrática, no qual os estudantes são vistos como cidadãos plenos, com direitos e responsabilidades, e têm a possibilidade de participar ativamente da organização e execução de seu próprio processo de ensino-aprendizagem. A ideia central é que, ao se tornarem protagonistas, os alunos não meramente adquirem conhecimentos, não obstante desenvolvem competências socioemocionais essenciais para a formação integral do indivíduo.

Lev Vygotsky (1998) enfatiza que a aprendizagem é um processo social, ocorrendo não de forma isolada, mas por meio de interações constantes com outras pessoas. Essa perspectiva reforça a importância do protagonismo estudantil como uma ferramenta essencial para o desenvolvimento das habilidades cognitivas e sociais dos alunos. Ao assumir um papel ativo em seu próprio processo de aprendizagem, o estudante se envolve de maneira mais significativa com o conhecimento e com seus colegas, promovendo uma aprendizagem colaborativa e integrada.

Essas trocas interativas permitem que o aluno construa saberes a partir da mediação social, um conceito central na teoria de Vygotsky. Nessa abordagem, a interação com colegas e educadores funciona como uma "zona de desenvolvimento proximal" (ZDP), na qual as habilidades emergentes dos alunos são estimuladas e ampliadas.

O protagonismo estudantil, portanto, não apenas incentiva a autonomia, mas também fortalece a cooperação e a capacidade de resolver problemas em conjunto. Além disso, a aprendizagem colaborativa baseada nas ideias de Vygotsky oferece benefícios mútuos: os estudantes ensinam uns aos outros, consolidam suas aprendizagens e desenvolvem competências socioemocionais, como comunicação, empatia e trabalho em equipe.

A construção do conhecimento, então, torna-se um processo dinâmico, no qual todos contribuem e se beneficiam das diferentes perspectivas e experiências presentes no grupo. De modo, que a valorização desse protagonismo favorece um ambiente educacional mais democrático e participativo, onde os alunos deixam de ser receptáculos e tornam-se coautores do próprio aprendizado, promovendo um desenvolvimento integral alinhado às exigências do mundo contemporâneo.

Segundo Souza (2010), o protagonismo estudantil também está relacionado à promoção da autonomia dos estudantes, permitindo que eles se tornem responsáveis por seu aprendizado e pela gerência de seu tempo e espaço de estudo. O protagonismo implica, portanto, no desenvolvimento de competências de autorregulação, refletindo na capacidade de planejar, organizar e avaliar seu próprio desempenho. Essa autorregulação faz parte da formação de indivíduos que buscam criticidade e capacidade de reflexões na prática e na busca de melhorias contínuas.

Todavia, como ressalta Silva (2005), a implementação do protagonismo estudantil nas escolas não é um processo simples. A mudança de um modelo pedagógico tradicional para um modelo mais participativo e colaborativo trás adesão à uma maior formação e sensibilização dos professores e gestores escolares. Muitos profissionais da educação ainda têm dificuldades em abandonar práticas centradas no professor, temendo perder o controle sobre o processo de ensino. No entanto, o autor defende que a prática do protagonismo estudantil, quando bem implementada, pode ser altamente benéfica para o aprendizado dos alunos e para a dinâmica da sala de aula, tornando o ambiente escolar mais democrático e inclusivo.

O protagonismo estudantil também pode ser entendido como uma prática pedagógica que contribui para a inclusão e a equidade no ensino. O exercício do protagonismo no processo de aprendizagem, corrobora para a valorização da diversidade e das diferentes formas de aprender, permitindo que todos os estudantes, independentemente de sua origem ou condição

social, tenham voz ativa na construção do conhecimento. Essa inclusão não se limita ao acesso à educação, mas à possibilidade de os alunos se expressarem e participarem ativamente da organização do ensino.

Para Lima (2015), o protagonismo estudantil pode ser um estopim importante para a transformação das práticas pedagógicas, uma vez que ele estimula uma pedagogia mais flexível, que leva em consideração os interesses e as necessidades dos alunos. Isso implica uma mudança na maneira como os conteúdos são abordados, bem como nas metodologias utilizadas pelos professores. Em vez de uma educação rígida e uniforme, os alunos são desafiados a refletir criticamente sobre o mundo que os cerca.

É fundamental ressaltar que o protagonismo estudantil não pressupõe a ausência de orientação ou de estrutura no processo educativo. Pelo contrário, trata-se de uma relação que demanda acompanhamento sensível e intencional por parte do educador. Como destaca Silva (2009, p. 3), “[...] o protagonismo é uma relação dinâmica entre formação, conhecimento, participação, responsabilização e criatividade como mecanismo de fortalecimento da perspectiva de educar para a cidadania [...]”. Nesse contexto, o papel do professor deve ser o de mediador e facilitador da aprendizagem, oferecendo suporte e direcionamento sempre que necessário, sem, no entanto, comprometer a autonomia e a capacidade do aluno de tomar decisões conscientes sobre sua trajetória formativa.

O protagonismo estudantil também se relaciona com a promoção de um ensino mais significativo e contextualizado, como defendido por Moran (2013). Ao permitir que os alunos participem ativamente dos objetivos e estratégias pedagógicas, as práticas de ensino tornam-se mais conectadas com as realidades e os desafios enfrentados pelos estudantes. Essa abordagem contribui para uma aprendizagem mais relevante e engajante, pois os alunos percebem que estão estudando questões que fazem sentido em suas vidas.

Além disso, desempenham um papel fundamental no desenvolvimento de competências para a cidadania. Como destaca Gauthier (2001), a participação ativa dos alunos no processo de aprendizagem é uma forma de prepará-los para o exercício da cidadania, pois eles aprendem a tomar decisões, a discutir ideias e a colaborar com outros de forma construtiva. Dessa forma, o protagonismo vai além da sala de aula, contribuindo para a formação de cidadãos críticos, responsáveis e comprometidos com a transformação social.

O protagonismo estudantil está relacionado ao desenvolvimento de uma educação mais democrática e inclusiva, na qual todos os estudantes, independentemente de sua origem, têm a oportunidade de participar ativamente do processo educativo. A transformação da prática pedagógica em direção ao protagonismo implica, portanto, em uma reestruturação das relações

de poder na escola, onde o aluno deixa de ser um sujeito passivo para se tornar um agente ativo e crítico, capaz de questionar, refletir e construir seu próprio conhecimento.

De acordo com Mantoan (2003), a inclusão na educação vai além do simples acesso à escola, mas envolve o reconhecimento da diversidade dos alunos e a adaptação das práticas pedagógicas às necessidades de cada um. No contexto do protagonismo estudantil, a inclusão se dá não apenas no acesso, mas também na participação ativa dos alunos no processo de aprendizagem.

O protagonismo estudantil, conforme discutido anteriormente, vai além de um simples movimento de participação em atividades escolares. Ele representa uma transformação nas relações pedagógicas, no qual o aluno não se limita a ser um receptor de conteúdos transmitidos pelo professor, mas se torna um sujeito ativo e colaborador no processo de construção do conhecimento. Essa concepção de aprendizagem está alinhada com as ideias de Dewey (2012), que defende a importância de tornar o aluno protagonista em sua educação. Dewey considerava a educação como uma experiência dinâmica e interativa, onde o aluno, em colaboração com os educadores, deveria ser incentivado a questionar, explorar e construir novas formas de entender o mundo.

Para que o protagonismo estudantil se efetive, é necessário que o sistema educacional adote uma pedagogia que favoreça a autonomia dos alunos. O papel do professor, nesse contexto, deixa de ser o de um mero transmissor de saberes e passa a ser o de um mediador, que orienta, questiona e estimula os alunos a se envolverem com os conteúdos e com o processo educativo. Segundo Libâneo (2004), a pedagogia tradicional, que coloca o professor como centro do processo, precisa ser desconstruída para dar lugar a uma prática pedagógica mais flexível e centrada no aluno. Essa mudança de perspectiva é um passo importante para que o protagonismo estudantil se concretize.

Nesse sentido, uma educação que promova o protagonismo estudantil envolve também um repensar das metodologias de ensino. Como propõem autores como Moran (2013), é fundamental que os educadores adotem práticas pedagógicas inovadoras que possibilitem o envolvimento dos alunos em atividades que favoreçam a reflexão crítica, a pesquisa e o trabalho colaborativo. Atividades que estimulam a investigação, o debate e a análise de problemas reais proporcionam aos alunos uma experiência de aprendizagem mais significativa, pois eles se sentem responsáveis pela construção do conhecimento e pelo impacto de suas escolhas.

O conceito de protagonismo estudantil também se relaciona à ideia de aprendizagem significativa, conforme argumenta Ausubel (2003). A aprendizagem significativa ocorre quando o aluno consegue relacionar o novo conhecimento com o que já sabe, construindo um

aprendizado que tem valor e sentido para ele. Ao ser protagonista de seu processo educativo, o aluno consegue estabelecer essas conexões de maneira mais eficaz, pois ele não é apenas um espectador do processo, mas um participante ativo. A interação entre os saberes prévios do aluno e os novos conteúdos é potencializada, pois ele tem maior controle sobre seu aprendizado, o que facilita a construção de significados mais profundos.

Para a efetivação do protagonismo estudantil, é imprescindível que o ambiente escolar seja caracterizado por uma cultura de respeito às ideias e à autonomia dos alunos. Segundo Arendt (1997), a educação deve criar espaços de liberdade nos quais os alunos possam expressar suas ideias e refletir sobre elas de forma crítica e autônoma. Esse ambiente de liberdade e respeito às ideias promove a confiança dos alunos em sua capacidade de aprender e de contribuir para o processo educativo, além de fomentar o espírito crítico e a capacidade de tomar decisões de maneira consciente.

Ao fomentar o protagonismo estudantil, as escolas também contribuem para o desenvolvimento de competências socioemocionais, essenciais para a formação integral dos alunos. Como destaca Goleman (1995), o desenvolvimento da inteligência emocional é essencial para a formação de cidadãos capazes de lidar com suas emoções, tomar decisões conscientes e interagir de forma colaborativa com os outros. O protagonismo estudantil, ao incentivar a participação ativa e a tomada de decisões, promove a construção de competências como o autocontrole, a empatia e a colaboração, fundamentais para o sucesso pessoal e social dos estudantes.

Para que o protagonismo estudantil tenha êxito, é necessário que os educadores estejam preparados para lidar com a autonomia dos alunos de maneira sensível e reflexiva. A formação continuada dos professores é, portanto, uma estratégia fundamental para garantir que os educadores possam adotar práticas pedagógicas que favoreçam o protagonismo. De acordo com Tardif (2002), a formação dos professores deve ser pautada por uma reflexão crítica sobre as práticas pedagógicas e por um aprofundamento das metodologias que promovem a participação ativa dos alunos. Essa formação contínua deve permitir aos educadores não apenas dominar técnicas pedagógicas, mas também compreender o significado do protagonismo na formação dos alunos como sujeitos ativos e autônomos.

É importante frisar que o protagonismo estudantil está atrelado a autonomia, ambas não devem ser confundidas como uma educação sem limites ou sem orientação. Tanto que Paulo Freire assim infere:

Saber que devo respeito à autonomia, à dignidade e à identidade do educando e, na prática, procurar a coerência com este saber, me leva inapelavelmente à criação de algumas virtudes ou qualidades sem as quais aquele saber vira inautêntico, palavreado

vazio e inoperante. De nada serve, a não ser para irritar o educando e desmoralizar o discurso hipócrita do educador, falar em democracia e liberdade, mas impor ao educando a vontade arrogante do mestre (Freire, 1996, p. 62)

Assim, o protagonismo estudantil e autonomia não exclui o papel do docente, mas o reposiciona, cabe ao educador atuar como guia e facilitador do processo de aprendizagem, criando condições para que os alunos desenvolvam sua autonomia de forma responsável, crítica e progressiva. A liberdade, nesse contexto, não é absoluta, mas orientada, permitindo ao estudante experimentar, errar e refletir, dentro de um ambiente seguro e formativo.

Outra questão importante é que o protagonismo estudantil não deve ser visto como uma prática exclusiva de determinadas disciplinas ou contextos educacionais. Ao contrário, ele deve ser integrado de forma transversal a todas as áreas do conhecimento e em todas as práticas pedagógicas. Como propõe Saviani (2008), a mudança na educação deve ser holística, envolvendo a transformação das concepções pedagógicas em diversos níveis. O protagonismo estudantil, assim, deve ser entendido como uma prática que permeia todas as dimensões da educação, promovendo a formação integral do aluno.

Além disso, a implementação do protagonismo estudantil contribui para o fortalecimento da cidadania, para Kato e Kawasaki:

“[...] trazer os contextos de vivência dos alunos para os contextos de aprendizagem torna-se um importante fator de aprendizagem, pois dá sentido aos conhecimentos aprendidos. Ao professor, cabe o papel de apresentar, aos estudantes, uma forma de ler, interpretar e intervir neste conjunto de vivências e no mundo em que vivem.” (Kato e Kawasaki, 2011, p. 37).

O exercício do protagonismo permite que os alunos desenvolvam uma compreensão mais profunda de seu papel na sociedade e de como suas ações e escolhas impactam o coletivo. A educação deve, portanto, ser um espaço de formação para a cidadania, onde os alunos aprendem a tomar decisões informadas, a debater questões relevantes e a contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

O protagonismo estudantil também é uma estratégia importante para a promoção da equidade educacional. De acordo com Oliveira (2012), a participação ativa dos alunos no processo de ensino-aprendizagem permite que as práticas pedagógicas sejam mais sensíveis às diferenças individuais e às necessidades de cada estudante. Isso garante que todos os alunos, independentemente de suas condições sociais, culturais ou econômicas, tenham a oportunidade de se envolver de maneira significativa em sua educação, contribuindo para a redução das desigualdades educacionais.

A incorporação do protagonismo estudantil nas escolas pode ser vista como uma resposta às mudanças sociais e culturais que exigem uma educação mais dinâmica, flexível e

aberta às novas demandas da sociedade. Como argumenta Castells (1999), a sociedade contemporânea exige cidadãos capazes de aprender de forma autônoma, reflexiva e crítica. O protagonismo estudantil prepara os alunos para enfrentar esses desafios, proporcionando-lhes as habilidades necessárias para atuar de maneira consciente e transformadora no mundo.

A ideia do protagonismo estudantil está associada a um processo de aprendizagem que vai além dos limites da sala de aula. Como salientam Lima e Souza (2010), o protagonismo não deve se restringir a momentos formais de ensino, mas se estender a práticas pedagógicas mais informais e colaborativas, como a participação em projetos, atividades comunitárias, eventos escolares e outras iniciativas que envolvem a coletividade. O aluno, nesse contexto, não é um ente isolado, mas um agente ativo em diversos contextos, sendo capaz de colaborar e interagir com outros estudantes, professores, pais e comunidade, sempre com foco na construção do conhecimento e no desenvolvimento de habilidades sociais e cívicas.

Além disso, o protagonismo estudantil também deve ser entendido como uma estratégia para o fortalecimento da aprendizagem crítica e da autonomia dos alunos. De acordo com Imbernón (2010), a autonomia é um dos principais objetivos da educação no século XXI, pois ela permite que os alunos sejam capazes de tomar decisões informadas, refletir sobre suas escolhas e assumir a responsabilidade por seu aprendizado. Isso implica que o papel do professor não deve ser de ditar as respostas ou o caminho a ser seguido, mas de criar condições para que os alunos possam desenvolver sua capacidade de análise, julgamento e reflexão. O protagonismo envolve, portanto, uma relação de confiança e respeito entre professor e aluno, onde o educador apoia, orienta e desafia, mas sem controlar o processo de aprendizagem de forma excessiva.

O processo de ser/torna protagonista pode ser uma resposta às necessidades de adaptação dos currículos e das metodologias de ensino frente às demandas da sociedade contemporânea. Como afirma Kenski (2012), a educação no século XXI precisa ser mais flexível, personalizada e contextualizada, levando em consideração as características, os interesses e as necessidades de cada aluno.

No entanto, a implementação de práticas pedagógicas que favoreçam o protagonismo estudantil não é isenta de desafios. Segundo Gatti (2013), a mudança na postura pedagógica requer um processo de transformação cultural nas escolas, no qual tanto educadores quanto gestores precisam adotar uma visão mais democrática e colaborativa da educação. Isso significa que as práticas de ensino precisam ser repensadas, para que se tornem mais flexíveis, interativas e focadas nas necessidades dos alunos. É preciso uma mudança no modo de pensar sobre a

educação, onde o aluno deixa de ser visto como um depósito de conteúdo para se tornar um sujeito ativo e responsável por sua aprendizagem.

É importante também destacar que a implementação do protagonismo estudantil envolve uma nova relação de poder dentro da escola. Como observa Foucault (1995), o poder nas instituições educacionais historicamente foi centralizado nas mãos do Estado, representado no contexto escolar pelos gestores e professores, os quais detinham o controle do saber e das práticas pedagógicas. No entanto, com o fortalecimento do protagonismo estudantil, ocorre uma descentralização desse poder, pois os alunos passam a ter voz ativa nas decisões que afetam seu aprendizado e a organização da escola. A ideia é criar um ambiente de coparticipação e de coconstrução do conhecimento, onde o aluno e o professor são parceiros na aprendizagem, o que exige uma transformação significativa nas relações educacionais.

Um aspecto essencial do protagonismo estudantil é a possibilidade de os alunos desenvolverem habilidades importantes para o mercado de trabalho e para a vida em sociedade. Como afirma Leite (2014), o protagonismo prepara os alunos para uma participação ativa e consciente na sociedade, estimulando o desenvolvimento de competências como liderança, comunicação, trabalho em equipe, tomada de decisão e resolução de problemas. Ao tomar decisões sobre seu próprio aprendizado e ao participar ativamente das atividades escolares, os alunos desenvolvem essas competências, que são fundamentais não apenas para o sucesso escolar, mas também para a vida profissional e cidadã.

Outro ponto relevante é a integração do protagonismo estudantil com as novas tecnologias educacionais. A revolução digital tem impactado significativamente a maneira como os alunos aprendem e se relacionam com o conhecimento. Segundo Valente (2011), as tecnologias digitais, quando integradas ao processo de ensino-aprendizagem, podem facilitar o protagonismo estudantil, pois oferecem aos alunos uma variedade de ferramentas que os ajudam a organizar, produzir e compartilhar o conhecimento de maneira mais eficiente. As tecnologias também ampliam o acesso à informação e a capacidade de comunicação dos alunos, o que favorece a participação ativa e o trabalho colaborativo.

O uso das tecnologias digitais também pode contribuir para a personalização do aprendizado, permitindo que os alunos desenvolvam trajetórias de aprendizagem mais autônomas e ajustadas às suas necessidades. Como afirmam Moran e Lobo (2012), a personalização da aprendizagem é um dos grandes desafios da educação contemporânea. O protagonismo estudantil, aliado ao uso de tecnologias, pode ser uma maneira eficaz de permitir que os alunos construam seu aprendizado de maneira mais personalizada, o que aumenta seu engajamento e a qualidade da aprendizagem.

Vislumbra-se o protagonismo estudantil como uma via potente para a promoção da educação voltada à cidadania. Em uma sociedade globalizada e interconectada, é fundamental que os alunos sejam preparados para atuar de maneira crítica, ética e responsável frente aos desafios sociais que os cercam. Nesse sentido, a participação ativa dos estudantes no processo educativo constitui um exercício formativo essencial, pois os prepara para o pleno exercício da cidadania, incentivando a reflexão sobre os problemas coletivos e o engajamento na construção de soluções.

Como destaca Nussbaum (2015), a manutenção de uma sociedade democrática exige uma formação educacional integral, que vá além da mera transmissão de conteúdo. Para isso, é imprescindível que os currículos escolares estejam fundamentados em três pilares essenciais: o pensamento crítico, a consciência de pertencimento à cidadania universal e a imaginação empática. Tais competências, também destacadas por Dalbosco (2015), são indispensáveis à formação de indivíduos capazes de compreender diferentes perspectivas culturais, questionar as estruturas de poder e agir com empatia e solidariedade em contextos diversos.

Esses fundamentos contribuem para que a educação assuma um papel humanizador e transformador, capaz de formar sujeitos conscientes de seus direitos e deveres, bem como preparados para atuar de forma ativa e propositiva na vida pública. Assim, a educação para a cidadania vai além da aquisição de saberes escolares: ela implica o cultivo de atitudes éticas, o fortalecimento da responsabilidade social e o incentivo à participação democrática, pilares indispensáveis à convivência em sociedades plurais. A construção de uma cultura de protagonismo estudantil exige também um esforço para promover a igualdade de oportunidades dentro da escola. Segundo Gohn (2009), a educação deve ser um espaço onde todos os alunos tenham as mesmas condições de participação e aprendizagem, independentemente de sua origem, condição social ou cultural. O protagonismo estudantil pode ser uma estratégia para promover a equidade educacional, pois permite que os alunos se envolvam de maneira ativa no processo, independentemente de suas condições, favorecendo a construção de uma educação mais inclusiva e justa.

É importante destacar que o protagonismo estudantil não deve ser visto como uma fórmula mágica para a solução de todos os problemas da educação. Como argumenta Perrenoud (1999), a implementação de práticas pedagógicas centradas no aluno exige uma mudança cultural profunda nas escolas, envolvendo a formação de professores, a adaptação das metodologias e a transformação das relações de poder na escola. O protagonismo estudantil não pode ser visto como uma ideia isolada ou fácil de ser implementada, mas como um processo

gradual, que exige o engajamento de todos os envolvidos no processo educativo, desde os alunos até os gestores escolares.

A transformação do papel do aluno de receptor para protagonista do processo de ensino-aprendizagem exige que as escolas adotem uma visão mais pluralista da educação. A concepção tradicional de ensino, centrada no professor como único detentor do saber, já não é suficiente para os desafios do século XXI. Como destacado por Gadotti (2000), o movimento de educação crítica e libertadora propõe a democratização do ensino e a inclusão de todos os alunos nas decisões educacionais. A inclusão do protagonismo estudantil na educação implica, portanto, na construção de um ambiente de aprendizado em que o aluno tenha voz ativa, participe no planejamento de atividades e na definição de estratégias de avaliação.

A implementação do protagonismo estudantil também envolve a criação de um espaço onde as emoções dos alunos sejam reconhecidas e respeitadas. Segundo Nussbaum (2015), a educação deve cultivar competências emocionais e sociais para formar indivíduos capazes de entender e gerenciar suas emoções, além de interagir de forma empática e cooperativa com os outros. Ao promover o protagonismo estudantil, as escolas estimulam o desenvolvimento de habilidades socioemocionais importantes, como a resolução de conflitos, a empatia e a colaboração. Isso contribui não apenas para o sucesso pedagógico, mas também para a formação de cidadãos mais conscientes e preparados para viver em sociedade.

O papel do educador também precisa ser repensado nesse novo modelo pedagógico. Como apontam Libâneo (2004) e Tardif (2014), o professor precisa atuar como facilitador e orientador, proporcionando aos alunos as ferramentas necessárias para que eles possam explorar, questionar e descobrir por conta própria. Esse novo papel exige que os professores adotem posturas mais flexíveis, abertas à negociação e dispostos a colaborar com os alunos na construção do conhecimento. Essa abordagem não significa que o professor perde sua autoridade, mas sim que ele compartilha a responsabilidade pela aprendizagem com os alunos, respeitando suas necessidades e interesses.

No entanto, é importante destacar que o protagonismo estudantil não se trata de uma liberdade irrestrita. Embora os alunos possam ser incentivados a tomar decisões sobre seu aprendizado, essas escolhas devem ser orientadas dentro de um contexto pedagógico que leve em consideração o currículo escolar, os objetivos de aprendizagem e os conteúdos essenciais para a formação dos estudantes. Segundo Gatti (2013), é necessário um equilíbrio entre a autonomia do aluno e a estrutura curricular, de modo que o protagonismo não se torne um movimento caótico ou sem direção, mas sim uma prática que favoreça o desenvolvimento de habilidades e competências essenciais.

Outro ponto importante é que o protagonismo estudantil pode ser uma estratégia eficaz para combater a evasão escolar. Muitos alunos abandonam a escola porque não se sentem engajados no processo educativo. A falta de relevância e a rigidez das metodologias tradicionais podem contribuir para o desinteresse dos estudantes. Ao adotar práticas que favoreçam o protagonismo, as escolas podem aumentar o engajamento dos alunos, pois estes se tornam mais envolvidos e motivados ao perceberem que sua participação ativa tem um impacto real em seu aprendizado e no ambiente escolar como um todo.

Segundo Bourdieu (1998), a educação tradicional tende a reproduzir desigualdades sociais e limitar o pensamento crítico, pois apresenta os conteúdos de forma rígida, sem incentivar questionamentos. No entanto, quando os alunos assumem um papel ativo no aprendizado, eles são estimulados a refletir, questionar e interpretar as informações por conta própria, fortalecendo sua capacidade de pensar de forma independente.

Por fazer parte de uma mudança na estrutura de ensinar e aprender, se faz necessário a participação e anuência coletiva, como argumenta Moran (2015), a mudança para uma educação centrada no aluno requer a colaboração de todos os envolvidos no processo educacional, incluindo professores, gestores, alunos e pais. Para que o protagonismo seja bem-sucedido, é de grande valia uma construção conjunta de um projeto pedagógico que envolva todos esses atores e que promova a educação como um esforço coletivo. A participação dos pais, por exemplo, é fundamental para o apoio e a continuidade das práticas de protagonismo fora do ambiente escolar, ampliando o impacto dessas práticas no cotidiano dos alunos.

Ao adotar o protagonismo estudantil, as escolas também contribuem para o fortalecimento da cultura democrática. Como ressaltam os estudiosos da educação democrática, a escola deve ser um microcosmo da sociedade, onde os alunos aprendem a respeitar as regras, a colaborar e a tomar decisões coletivas. O protagonismo estudantil é uma forma de cultivar essas competências, pois ao serem envolvidos nas decisões sobre seu aprendizado, os alunos desenvolvem uma compreensão mais profunda sobre o funcionamento de uma sociedade democrática. Eles aprendem a se posicionar, a argumentar e a tomar decisões de forma responsável, competências essenciais para a construção de uma sociedade mais justa e participativa.

A promoção do protagonismo estudantil também implica uma reconfiguração das práticas de avaliação, tradicionalmente as avaliações são centradas no desempenho dos alunos em testes e provas, muitas vezes de forma padronizada e descontextualizada. Como destaca Segundo Hoffmann (1993, p.87) a avaliação:

[...] tem se caracterizado como disciplinadora, punitiva e discriminatória, como decorrência, essencialmente, da ação corretiva do professor e dos enunciados que emite a partir dessa correção. Daí a crítica que faça sobre a utilização de notas, conceitos, estrelinhas, carimbos, e outras menções nas tarefas dos alunos. O sentido discriminatório da avaliação começa neste momento. As crianças comparam as tarefas entre si, o número de estrelinhas, [...], classificam-se, elas mesmas, [...].

Ao adotar o protagonismo, as escolas incentivam os alunos a participarem da avaliação de seu próprio desempenho, promovendo a autoavaliação e a avaliação entre pares. Essa abordagem fortalece a autonomia e a responsabilidade dos alunos, permitindo-lhes identificar seus pontos fortes e áreas de melhoria, além de estimular a autorreflexão e o autodesenvolvimento.

Segundo Loch (2000), a concepção de avaliação é distinta do que tradicionalmente está sendo utilizada na escola, destacando assim que a avaliação:

[...] não é dar notas, fazer médias, reprovar ou aprovar os alunos. Avaliar numa nova ética, é sim avaliar de modo participativo no sentido da construção, da conscientização, busca da auto crítica, autoconhecimento de todos os envolvidos no ato educativo, investindo na autonomia, envolvimento, compromisso e emancipação dos sujeitos (Loch, 2000, p. 31).

A avaliação deve ser um instrumento que ajude o aluno a refletir sobre seu processo de aprendizagem, identificando pontos fortes e áreas que precisam ser desenvolvidas. A avaliação participativa e formativa é uma das formas mais eficazes de incentivar o protagonismo estudantil, pois permite que os alunos se envolvam na construção de suas trajetórias educacionais.

Além disso, o protagonismo estudantil pode ser uma maneira eficaz de promover a interdisciplinaridade. Em muitas escolas, o conhecimento é fragmentado em disciplinas isoladas, o que pode dificultar a percepção dos alunos sobre a conexão entre diferentes áreas do saber. Ao adotar práticas que favoreçam o protagonismo, as escolas podem integrar conteúdos de diferentes disciplinas, permitindo que os alunos compreendam as relações entre os diversos campos do conhecimento e construam uma visão mais ampla e integrada do mundo. A interdisciplinaridade também estimula a criatividade e a resolução de problemas complexos, habilidades essenciais para o século XXI.

Um aspecto importante do protagonismo estudantil é o fortalecimento da identidade dos alunos. Como argumenta Souza (2011), ao se tornarem protagonistas de seu próprio aprendizado, os alunos se sentem mais confiantes e seguros de suas capacidades. Eles passam a perceber a escola não como um espaço de imposições, mas como um ambiente de possibilidades, onde suas opiniões e escolhas são valorizadas. Essa construção de identidade é

fundamental para o desenvolvimento da autoestima dos alunos e para a construção de uma relação positiva com a escola.

A promoção do protagonismo estudantil também implica uma maior integração com a realidade social dos alunos. Como afirma Giroux (2001), a escola deve ser um espaço onde os alunos possam relacionar os conhecimentos adquiridos com a realidade do mundo em que vivem. Isso significa que as práticas pedagógicas devem ser contextualizadas, levando em consideração a experiência e as vivências dos alunos. O protagonismo permite que os estudantes tragam suas próprias questões e experiências para o processo de aprendizagem, tornando os conteúdos mais significativos e relevantes para suas vidas.

O protagonismo estudantil é uma estratégia para transformar a educação e promover uma aprendizagem mais significativa e inclusiva. Ele contribui para a formação de cidadãos críticos, autônomos e responsáveis, preparados para enfrentar os desafios da sociedade contemporânea. No entanto, para que essa prática seja bem-sucedida, é necessário um esforço coletivo de todos os envolvidos no processo educativo, incluindo educadores, alunos, gestores e a comunidade escolar.

CONCLUSÃO

O protagonismo estudantil representa uma ruptura significativa com os paradigmas tradicionais da educação, ao colocar o aluno no centro do processo de ensino-aprendizagem como sujeito ativo, crítico e transformador. Essa concepção, fundamentada em teorias pedagógicas progressistas, propõe que o estudante deixe de ser um receptor passivo de conteúdo para se tornar um agente de sua própria formação, capaz de interagir com o saber, refletir sobre sua realidade e agir para transformá-la. Trata-se de uma abordagem que amplia o horizonte da educação, conectando-a aos princípios da autonomia, da liberdade e da cidadania.

Ao longo do texto, foi possível demonstrar que o protagonismo estudantil não se resume à simples participação em atividades escolares, mas abrange um processo mais profundo de envolvimento intelectual, emocional e social. Ele pressupõe uma reconfiguração das relações pedagógicas, nas quais o diálogo, a escuta ativa e o respeito à diversidade são elementos essenciais. Nesse sentido, a prática docente ganha novos contornos, exigindo do professor um papel mediador, sensível e comprometido com a construção coletiva do conhecimento e com o desenvolvimento integral dos estudantes.

Para que o protagonismo estudantil se efetive, é imprescindível a existência de uma cultura escolar democrática, inclusiva e participativa, que reconheça e valorize os saberes dos

alunos, suas histórias e seus contextos. Isso implica na revisão das metodologias de ensino, dos instrumentos de avaliação, das formas de organização curricular e da estrutura de gestão escolar. Trata-se de um desafio que exige o engajamento de toda a comunidade educativa, incluindo educadores, estudantes, gestores, famílias e sociedade, na construção de um projeto pedagógico mais humano, justo e emancipador.

Por fim, é possível afirmar que o protagonismo estudantil, ao promover a autonomia intelectual, o pensamento crítico e o engajamento social, contribui decisivamente para a formação de sujeitos conscientes e atuantes em sua realidade. Ele não é apenas uma estratégia metodológica, mas um compromisso ético e político com a transformação da escola e da sociedade. Investir no protagonismo dos alunos é apostar em uma educação que prepara para a vida, para o exercício pleno da cidadania e para a construção de um mundo mais solidário, democrático e sustentável.

REFERÊNCIAS

- _____. Avaliação: *Mito e Desafio: uma perspectiva construtivista*, 12 ed. Porto Alegre: Educação e realidade, 1993b.
- _____. Avaliação: *mito e desafio: uma perspectiva construtivista*. 31. ed. Porto Alegre: Mediação, 2002, p. 68.
- ARENDT, H. *A condição humana*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997.
- AUSUBEL, D. P. *Aquisição e retenção de conhecimentos: uma perspectiva cognitiva*. Lisboa: Plátano, 2003.
- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. 2. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982.
- CAGLIARI, L. C. *Educação e cidadania: por uma escola democrática*. Porto Alegre: Artmed, 2010.
- CASTELLS, M. *A sociedade em rede*. São Paulo: Paz e Terra, 1999.
- DALBOSCO, C. A. (2015). *Educação superior e os desafios da formação para a cidadania democrática*. *Avaliação*, 20(1), 123-142.
- DEWEY, J. *Democracia e educação*. São Paulo: Nacional, 2012.
- FOUCAULT, M. *Vigiar e punir*. Petrópolis: Vozes, 1995.

- FREIRE, P. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.
- FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GADOTTI, M. *Educação e cidadania planetária*. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2000.
- GATTI, B. A. *Formação de professores no Brasil: características e problemas*. Educação & Sociedade, Campinas, v. 34, n. 125, 2013.
- GAUTHIER, R. *Didática e formação de professores*. Lisboa: Instituto Piaget, 2001.
- GIDDENS, A. *A constituição da sociedade*. São Paulo: Martins Fontes, 2002.
- GIROUX, H. *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- GOHN, M. G. *Educação não formal e cultura política*. São Paulo: Cortez, 2009.
- GOLEMAN, D. *Inteligência emocional*. Rio de Janeiro: Objetiva, 1995.
- HOFFMANN, Jussara. *Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré escola à universidade*. Porto Alegre: Mediação, 1993a.
- IMBERNÓN, F. *Formar docentes para mudar a sociedade*. Porto Alegre: Artmed, 2010.
- KATO, D. S.; KAWASAKI, C. S. *As concepções de contextualização do ensino em documentos curriculares oficiais e de professores de ciências*. Ciência & Educação, [s. l.], v. 17, n. 1, p. 35-50, 2011.
- KENSKI, V. M. *Tecnologias e ensino presencial e a distância*. Campinas: Papirus, 2012.
- LEITE, S. A. *Competências socioemocionais e o mundo do trabalho*. São Paulo: Moderna, 2014.
- LIBÂNEO, J. C. *Didática*. São Paulo: Cortez, 2004.
- LIMA, A. C. & SOUZA, V. P. *Educação e juventude: o protagonismo em cena*. São Paulo: Moderna, 2010.
- LIMA, L. C. de. *Escola e democracia: novas abordagens da gestão democrática*. Porto: Afrontamento, 2015.

- LOCH, Jussara M. de Paula. *Avaliação: uma perspectiva emancipatória*. In: Química na Escola, nº 12, novembro, 2000, p.31.
- MANTOAN, M. T. E. *Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?* São Paulo: Moderna, 2003.
- MORAN, J. M. *A educação que desejamos*. Campinas: Papirus, 2013.
- MORAN, J. M.; LOBO, L. R. *Educação híbrida: personalização e tecnologia na educação*. São Paulo: Penso, 2012.
- NÓVOA, A. *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.
- NUSSBAUM, M. C. *Sem fins lucrativos: por que a democracia precisa das humanidades*. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2015.
- OLIVEIRA, D. A. *Desigualdades e políticas educacionais no Brasil contemporâneo*. Educação & Sociedade, Campinas, v. 33, n. 121, 2012.
- PERRENOUD, P. *Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza*. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- SAVIANI, D. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2008.
- SILVA, T. G. *Protagonismo na adolescência: a escola como espaço e lugar de desenvolvimento humano*. 2009. 142 f. Dissertação (Mestrado em Educação) –Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2009.
- SILVA, T. T. da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- SOUZA, J. *A construção da identidade estudantil e a escola*. São Paulo: Cortez, 2011.
- SOUZA, L. M. de. *Autonomia e protagonismo na aprendizagem*. Educação em Revista, Belo Horizonte, v. 26, n. 3, 2010.
- TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2002.
- VALENTE, J. A. *Tecnologia na educação: o protagonismo dos estudantes*. Campinas: Unicamp, 2011.
- VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

**ESTRATÉGIAS DE ENSINO QUE VISEM A
MELHORIA DA LEITURA DOS JOVENS EM
IDADE ESCOLAR**

NO ENSINO MÉDIO

DOI: 10.29327/5566416.1-14

Roberto Assunção Lopes

Ricardo Figueiredo Pinto

ESTRATÉGIAS DE ENSINO QUE VISEM A MELHORIA DA LEITURA DOS JOVENS EM IDADE ESCOLAR NO ENSINO MÉDIO

DOI: 10.29327/5566416.1-14

Roberto Assunção Lopes

Ricardo Figueiredo Pinto

RESUMO

Reconhecendo as dificuldades enfrentadas por esse público no desenvolvimento da competência leitora, o estudo analisa práticas pedagógicas que promovam o interesse pela leitura, a interpretação crítica e a ampliação do repertório linguístico dos estudantes. Por meio de uma abordagem teórica e reflexiva, embasada em autores como Freire, Solé e Kleiman, o texto propõe ações didáticas centradas na mediação do professor, no uso de gêneros textuais diversos e em metodologias que dialoguem com o cotidiano dos alunos. A pesquisa é de natureza qualitativa e bibliográfica. Os resultados evidenciam que a leitura significativa está associada à intencionalidade pedagógica, à formação continuada dos professores e à construção de ambientes escolares que valorizem a prática leitora. Conclui-se que promover a leitura no Ensino Médio requer ações integradas entre gestão escolar, políticas públicas e docentes comprometidos com a formação crítica dos alunos. A afetividade, a escuta ativa e o respeito às vivências dos estudantes também são destacados como elementos essenciais para o êxito das estratégias adotadas.

Palavras-chave: Leitura. Ensino Médio. Estratégias pedagógicas.

ABSTRACT

Recognizing the challenges this group faces in developing reading proficiency, the study analyzes pedagogical practices that foster interest in reading, critical interpretation, and the expansion of students' linguistic repertoire. Through a theoretical and reflective approach, based on authors such as Freire, Solé, and Kleiman, the text proposes teaching actions centered on the teacher's mediation, the use of diverse textual genres, and methodologies that engage with students' daily lives. The research is qualitative and bibliographic in nature. The findings reveal that meaningful reading is linked to pedagogical intentionality, continued teacher training, and the creation of school environments that value reading practices. It concludes that promoting reading in high school requires integrated actions among school management, public policies, and teachers committed to students' critical development. Affectivity, active listening, and respect for students' experiences are also highlighted as essential elements for the success of these strategies.

Keywords: Reading. High school. Pedagogical strategies.

RESUMEN

Este capítulo tiene como objetivo investigar estrategias de enseñanza que contribuyan a mejorar la lectura entre los jóvenes de la educación secundaria. Reconociendo las dificultades que enfrenta este grupo para desarrollar la competencia lectora, el estudio analiza prácticas pedagógicas que fomenten el interés por la lectura, la interpretación crítica y la ampliación del repertorio lingüístico de los estudiantes. A través de un enfoque teórico y reflexivo, basado en autores como Freire, Solé y Kleiman, el texto propone acciones didácticas centradas en la mediación del profesor, el uso de diversos géneros textuales y metodologías que dialoguen con la vida cotidiana de los alumnos. La investigación es de naturaleza cualitativa y bibliográfica. Los resultados muestran que la lectura significativa está asociada a la intencionalidad pedagógica, la formación continua del profesorado y la creación de ambientes escolares que valoren la práctica lectora. Se concluye que promover la lectura en la educación secundaria requiere acciones integradas entre la gestión escolar, las políticas públicas y los docentes

comprometidos con la formación crítica de los alumnos. La afectividad, la escucha activa y el respeto por las vivencias de los estudiantes también se destacan como elementos esenciales para el éxito de estas estrategias.

Palabras clave: Lectura. Educación secundaria. Estrategias pedagógicas.

INTRODUÇÃO

O domínio da leitura é um dos pilares fundamentais para o sucesso acadêmico e a formação cidadã de qualquer estudante. No Ensino Médio, essa competência adquire contornos ainda mais relevantes, pois prepara o jovem para o exercício da autonomia intelectual, da criticidade e da inserção qualificada no mundo do trabalho e da vida social. Contudo, diversas pesquisas apontam que grande parte dos estudantes brasileiros chega a essa etapa sem possuir domínio adequado da leitura interpretativa e analítica.

Diante desse cenário, o presente estudo tem como propósito refletir sobre estratégias pedagógicas que possam contribuir para a melhoria da leitura entre jovens em idade escolar, com foco no Ensino Médio. A leitura aqui é compreendida não apenas como decodificação de palavras, mas como um processo cognitivo e social complexo, que exige a mobilização de saberes prévios, capacidades interpretativas e interação com diferentes gêneros textuais. Valoriza-se, portanto, a leitura significativa, aquela que dialoga com a realidade do estudante e estimula a reflexão crítica.

A escola, nesse processo, assume papel central como espaço privilegiado de mediação entre o texto e o leitor. Cabe ao professor de Língua Portuguesa, sobretudo, o desafio de planejar e executar práticas pedagógicas que desenvolvam o gosto pela leitura, despertem o interesse pelos textos e ampliem as competências linguísticas e discursivas dos alunos. No entanto, muitas vezes, esse trabalho é prejudicado por condições estruturais, ausência de formação continuada ou falta de intencionalidade didática.

Este estudo busca, portanto, mapear estratégias viáveis e eficazes para fomentar a leitura no Ensino Médio, considerando as especificidades dos sujeitos envolvidos e os contextos escolares em que estão inseridos. A partir de uma análise teórica e da prática docente, são discutidas metodologias ativas, o uso de textos literários e não literários, e a necessidade de formação docente como eixo articulador da transformação pedagógica.

DESENVOLVIMENTO

A idade escolar é um tempo único na vida de qualquer pessoa, independente de raça, credo, cultura, sistema político, condição econômica e classe social. Durante este período os

estudantes vão ao encontro das mais variadas e inesperáveis experiências, onde elas, de forma direta ou indireta, principiam eles a fazerem leituras de característica subjetiva de tudo que lhes é apresentado, seja bom ou ruim, certo ou errado, seguro ou perigoso, Na etapa correspondente ao Ensino Médio, eles têm novas experiências nas esferas da cultura, da arte, da literatura, da ciência, da filosofia, do esporte, das profissões e das relações interpessoais, no que tange aos sentimentos de paixão.

Quando o estudante passa do Ensino Fundamental para o Ensino Médio, ele(a) não apenas muda de uma etapa de ensino, mas muda sua perspectiva sobre o estudo, porquanto ele(a) começa a perceber que o conhecimento é muito mais abrangente e complexo do que era concebido. Essa complexidade vai requerer que ele(a) aprenda a ler de uma forma mais apurada, intelectual, cultural e científica. É a partir do Ensino Médio que ele vai aprender de forma mais profundas temas importantes como: sociedade, comunidade, política, democracia, cidadania, profissão, tecnologia da informação, ética, moral, justiça, limite, derivada, química orgânica, botânica, ecossistema, biodiversidade, física quântica, anatomia, geopolítica, revoluções liberais, semântica, gênero literário etc.

Aprender todos esses temas e outras centenas que compõem as treze disciplinas do currículo do Ensino Médio se configura como um grande desafio para todos os estudantes que cursam essa etapa. Além deles terem que empreender mais atenção, concentração, disciplina, determinação e tempo, eles ainda precisaram ler centenas de textos das diversas áreas do conhecimento. Essa é uma jornada complexa, desafiadora e cansativa, que vai requerer deles um grande esforço de natureza cognitiva. Mas também ela lhes proporcionará uma mudança de comportamento, um aprimoramento intelectual e uma nova perspectiva de futuro. Para que eles tenham êxito nessa jornada, é necessário empreender nas aulas uma didática mais holística e que os ensine a realizarem uma releitura sobre o conhecimento, o mundo, a vida e sobre si mesmo. Observamos que esse não é um empreendimento simples de ser aplicado, porquanto ele requer ações que visem aprimorar o exercício da leitura, para que os estudantes adquirirem o hábito de ler tanto na escola, quanto além do espaço dela. Observamos ainda que, para o hábito de ler seja uma realidade na vida dos estudantes correspondentes a etapa do Ensino Médio, é necessário a implementação de estratégias didáticas que propiciem a conscientização e a motivação deles a lerem, não somente as que são requeridas pelas disciplinas curriculares, mas as que irão contribuir para o seu desenvolvimento intelectual, cultural e humano. Entendemos que a implementação das estratégias supramencionadas deve convergir pedagogicamente com as funções da educação, da escola e do Ensino Médio.

Prosseguindo nesse entendimento, observemos primeiramente a questão da educação. Segundo Cortella (2015), a palavra educação procede do latim *educere* que significa fazer sair, extrair, dar à luz. Cortella destaca que o radical que acompanha a palavra educação é *docere*, que também significa conduzir. Dessa forma, consideramos que a etimologia do termo educação requer uma hermenêutica filosófica¹ para que se possa compreender a sua dimensão. Nesta perspectiva, entendemos que a educação além de se constituir como a mais eficiente aliada na transmissão do conhecimento, ela também é uma excelente reprodutora da cultura social, proporcionando um desenvolvimento intelectual, uma transformação pessoal e a capacidade de empreender uma leitura mais verossímil da história, das instituições sociais, dos valores, do conhecimento, da geopolítica mundial e da própria vida. Neste sentido, discernimos que uma das finalidades da educação é propiciar uma transformação de característica filosófica, sábia e ética a todas as pessoas que se permitem ser instruídas por ela.

No que tange a escola, hoje ela é um espaço de dezenas de experiências boas e ruins na vida dos estudantes. Entretanto, apesar dessa realidade dúbia, ela sempre será imprescindível na história de vida de qualquer pessoa, porquanto ela é a mais competente instituição social promotora de conhecimento científico e de múltiplos saberes. É nela que acontece o processo didático denominado de ensino-aprendizado e é através dele que os estudantes abstraem o conhecimento e tem acesso à verdade. Com efeito, concebemos que a função da escola é, além de promover o conhecimento, é propiciar o pleno desenvolvimento dos estudantes.

No que diz respeito ao Ensino Médio, a LDB estabelece que ele é a última etapa da Educação Básica, cujo propósito é tornar o estudante formado em sua cidadania, visando servir a sociedade e apto para exercer um tipo de trabalho. A referida lei estabelece também que o Ensino Médio tem como uma das finalidades é formar jovens em suas dimensões intelectual, social, política, emocional, biológica, vocacional e que aprendam a fazer uma leitura correta da realidade existente, isto é, sem a influência de qualquer tipo de ideologia, desenvolvendo assim, seu senso crítico para se tornarem sujeitos de suas próprias histórias.

Isto posto, este capítulo objetiva perquirir sobre algumas estratégias pedagógicas de leitura que motivem os estudantes do Ensino Médio a adquirirem o hábito de ler dentro e fora da sala de aula, buscando aprimorar seu conhecimento, como também ampliando sua visão de mundo.

¹A dimensão filosófica da hermenêutica radica na Filosofia como perquiridora da verdade, como gestadora e intérprete de conceitos, como perscrutadora de sentidos e significados. (GRONDIN, Jean. Introdução à hermenêutica filosófica. 1999, São Leopoldo: Editora Unisinos).

Ler: Da Leitura Abstrata da Realidade Para a Leitura Escrita

Ao se analisar a história humana de forma criteriosa, considerando todas as dimensões que fazem parte da existência humana e suas várias formas de se relacionar com a realidade da qual está inserido e com tudo que faz parte dela, perceberemos o ato de ler está presente desde os primórdios da humanidade. Os primeiros habitantes deste planeta que denominamos de Terra, precisaram aprender a ler o mundo em sua volta para poderem sobreviver nele e a ele, pois tudo lhe eram desconhecidos, inclusive eles mesmos, num tempo que não havia escrita, não havia professores para ensinar e não havia escolas para aprenderem. Diante dessa realidade adversa e nebulosa, eles precisaram suplantar o medo, a insegurança, o descrédito e a ignorância generalizada, para identificar um caminho que lhes proporcionasse sair do labirinto em que se encontravam, para poder conhecer o desconhecido. Prosseguindo nessa trajetória o recurso que eles utilizaram para compreender tudo que existia ao seu redor e derredor foi a leitura. Em virtude da carência de recursos do homem primitivo a primeira forma de leitura que ele empreendeu foi de característica abstrata, que ocorria mediante a apreensão da realidade pelos sentidos e processada pela cognição. Na obra *A Importância do Ato de Ler*, o professor Paulo Freire nos comunica que realizamos continuamente a leitura do mundo através das experiências do cotidiano, conforme citação abaixo:

Desde que nascemos, vamos aprendendo a ler o mundo em que vivemos. Lemos no céu as nuvens que anunciam chuva, lemos na casca das frutas se elas estão verdes ou maduras, lemos no sinal de trânsito se podemos ou não atravessar a rua. E, quando aprendemos a ler livros, a leitura das letras no papel é uma outra forma de leitura, do mesmo mundo que já líamos, antes ainda de sermos alfabetizados (Freire, 2003, p.5-6).

A referida citação nos indica que, foi com a leitura que o homem principiou uma experiência singular que marcaria e o acompanharia o homem por toda sua trajetória histórica e que, nunca mais deixaria de fazer parte de sua vida, como também. Ela se configurou na primeira forma subjetiva de alfabetizá-lo para o mundo que desconhecia.

Destarte, a leitura tirou o homem da condição em que se encontrava, ou seja, preso, porém não em uma prisão de estrutura material, mas, semelhante ao morador da caverna que foi liberto pelo filósofo², ela o libertou de uma prisão imaterial, intangível, imperceptível, e que, podemos denominá-la de ignorância. Antes da leitura o homem não conseguia dizer o que era

² O Livro VII da República de Platão descreve um diálogo entre Sócrates e Glauco que recebeu o título de *Alegoria da Caverna*, por construir uma analogia entre a condição de ignorância do homem por estar vivendo preso em uma caverna e a condição de consciência do homem que consegue sair da caverna mediante o exercício do pensamento reflexivo. Em síntese à alegoria corresponde a transição do senso comum ao senso reflexivo, do pensamento condicionado ao pensamento filosófico. (Os Pensadores, 2000).

o mundo, diferenciar a realidade da imaginação, não entendia o porquê das coisas acontecerem daquela forma, não tinha a menor noção da causa de sua existência, não conseguia discernir sobre valores, sobre certo e errado, bem e mal, bom e ruim, não dava conta de explicar sobre a vida e a morte. A partir da leitura o homem adquiriu uma autonomia de natureza física e metafísica, porquanto através dela, o ele conseguiu transcender suas limitações, suas fraquezas, suas ignorâncias e se tornou um desbravador, um explorador, um promotor de saberes e de invenções, além de se tornar um empreendedor de si mesmo. A leitura concedeu ao homem algo mais valioso do que a riqueza material, ela lhe concedeu sentido e significado a sua própria existência, como também ao mundo em que ele habitava. Com efeito, a leitura proporcionou ao homem uma maneira revolucionária de se comunicar, considerando que antes, sua comunicação era deficiente, confusa, imprecisa. A leitura proporcionou ao homem a capacidade de poder interagir com a *physis*³, com o transcendente, com o seu semelhante e consigo mesmo. Através da leitura o homem pode aprender a aprender e também aprender a ensinar. Neste sentido, podemos considerar que a leitura exerceu uma função pedagógica na vida do homem, considerando que por meio dela, o homem adquiriu informações, conhecimentos e saberes, que foram transmitidos e ensinados as posteriores gerações. A leitura abstrata concedeu ao homem a capacidade dele ser protagonista de sua própria história e, por conseguinte escrevê-la. A história registra que a leitura abstrata foi uma das principais responsáveis pelo surgimento do mito⁴, que em síntese corresponde em uma forma alegórica, poética de ler e interpretar a realidade. O mito fez parte da história humana por milênios e gerou o que ficou conhecido por tradição oral. Dessa forma, podemos considerar que a leitura abstrata se configurou em um tipo de revolução na história humana, porquanto, por meio dela o homem pode descobrir a relevância do conhecimento, do aprendizado e da interpretação, lhe concedendo, como foi supracitado, um novo sentido e significado para sua existência.

Nesta perspectiva, concebemos que a leitura abstrata proporcionou significativos avanços na história humana, pois através dela o homem realizou um grande feito que foi a

³ A palavra *Physis* é de origem grega que significa *natureza*. Este termo foi usado pelos filósofos pré-socráticos para reexplicar as características materiais da realidade existentes, onde tudo era sustentado por uma ordem superior, lógica denominada de cosmos, cuja funcionalidade estava interligada de forma harmoniosa. Com efeito, a natureza concebida pelos primeiros filósofos não se limitava apenas a biodiversidade, mas a tudo que tem existência no planeta. (MORA, J. Ferrater. Dicionário de Filosofia. 2001, São Paulo: Edições Loyola).

⁴ O termo *Mito* tem sua origem do grego que significa *palavra alegórica, poética*. O Mito representou um complexo e inteligente sistema de organização social que teve início nas primeiras comunidades tribais que perdurou por milênios. É a partir do Mito, que foi concebido o pensamento e conhecimento mítico, contribuindo assim, para a construção de saberes, valores, ritos religiosos, organização social, política e cultural da antiguidade. (MORA, J. Ferrater. Dicionário de Filosofia. 2001, São Paulo: Edições Loyola).

invenção da escrita, onde através dela o homem alterou toda sua estrutura de organização sociopolítica. O advento da escrita possibilitou ao homem construir normas, leis, tratados, contratos, textos sagrados, teoremas, aforismas etc. Mediante a escrita o homem aprendeu uma nova maneira de ler, interpretar, aprender e produzir conhecimento. Ressaltamos que ao criar a escrita por volta de 3300 a.C. na antiga região da Mesopotâmia, denominada de cuneiforme⁵, ela colaborou para que os sumérios se tornassem os povos mais avançados da antiguidade. O mesmo aconteceu posteriormente com os egípcios, quando criaram a escrita hieroglífica⁶, por volta do século 32 a.C., ela contribuiu para que eles também se tornassem a nação mais poderosa do mundo conhecido da antiguidade

A escrita propiciou o surgimento das primeiras escolas a dos escribas⁷, que a história tem conhecimento, onde teve início a primeira forma didática de ensino-aprendizagem, conforme descreve Pozzer:

O escriba realizava seu processo de aprendizagem em escolas especializadas, mas é possível que, originalmente, o ensino tenha sido ministrado pelos centros administrativos dos palácios ou dos templos; porém, as informações atuais de que dispomos dão ênfase a existência de escolas privadas, por conseguinte, pagas. (Pozzer, 1999, p. 68).

A partir da escrita, saber ler não era suficiente, tinha que aprender a escrever, porquanto o ato de ler ficou diretamente associado ao ato de escrever. Ressaltamos que a escrita causou diferença social, pois quem sabia ler e escrever era considerado mais capaz, melhor, superior em relação aos que não sabiam. Essa diferença restringiu o ato de ler e escrever a uma classe aristocrática, causando assim um grande problema de ordem social que foi o analfabetismo, problema que persisti até hoje em várias partes do mundo.

É notório o avanço que a leitura escrita trouxe para o progresso do mundo antigo, mas ela também trouxe um desafio de natureza hermenêutica, pois como a escrita possui uma característica subjetiva, esta característica proporcionava ao texto interpretações diferentes, o que possibilitava adultera o verdadeiro significado do mesmo. Este problema persistiu por

⁵ O sistema gráfico cuneiforme nasceu de um longo processo de criação e conheceu uma evolução que se fez sentir não somente na paleografia, como também na utilização dos sinais. Pode-se, então, dividir esse processo em duas grandes etapas: a pictográfica e a silábica. (Durand, 1977, p. 20).

⁶ A palavra *ta hieroglyphica* tem sua origem na língua grega, que significa “as (letras) sagradas esculpidas”, de onde vêm o termo “hieroglífica” e “hieróglifos” (MCDERMOTT, 2001: 12). Para os egípcios, a escrita era uma invenção de Toth, deus da sabedoria, que decidiu ensiná-la aos homens contrariando uma ordem do deus Ra, a maior autoridade divina do panteão egípcio. O nome dado por eles à sua escrita era *medju netjer*, ou literalmente, “palavras dos deuses” (GARDINER, 1988: 1).

⁷ A palavra *escriba* vem do latim *scriba,ae*, que significa “escrivão público”. Na Antiguidade, o escriba era a pessoa responsável em escrever tudo que lhe ditavam, além de exercer a função de copista, isto é, copiava textos manuscritos. O escriba era uma profissão especializada e restrita na antiguidade, e, por esse motivo, também exercia a função de secretário e redator. (MORA, J. Ferrater. Dicionário de Filosofia. 2001, São Paulo: Edições Loyola).

longo tempo, que precisou ser investigado pela Filosofia, surgida no século VI a.C. pelos pré-socráticos⁸ a partir do logos⁹. Entretanto, é com Sócrates, século III a.C. que a correção é aplicada, quando ele institui à interpretação das palavras o conceito filosófico¹⁰. É relevante destacar que Sócrates desenvolve um eficiente método filosófico¹¹, visando corrigir os erros de interpretações das palavras, mostrando com isso, a importância da cognição, do intelecto, da razão do sujeito para fazer uma interpretação verossímil da escrita e, por conseguinte, corrigir os erros de ordem semântica, provenientes da ignorância hermenêutica. Um bom exemplo dessa propedêutica socrática é encontrado no diálogo filosófico de título, Alegoria da Caverna, escrito por Platão, onde através do diálogo, Sócrates conduz ensina seu interlocutor a aprender fazer uma leitura verdadeira da própria realidade da qual faz parte. Ao escrever o referido diálogo, Platão nos proporciona discernir a forma correta de se ler e interpretar um texto escrito.

Ao longo dos séculos o pensamento e o conhecimento humano evoluíram o que provocou a evolução da leitura, em função das variedades dos textos literários, requerendo, pois do leitor, um aprendizado de caráter epistêmico para poder empreender uma leitura correta, considerando a diversificação de tipos de textos, e estilos literários. A partir da Revolução Científica do século XVII, a modernidade trouxe uma nova forma de ler, pensar e interpretar a realidade que é a cartesiana, que vigora até hoje. Inaugurado pelo filósofo René Descartes, o pensamento cartesiano¹² mitigou a subjetividade ontológica do ser, para evidenciar a

⁸ *pré-socráticos*; são os filósofos que fizeram parte do primeiro período da filosofia grega. Eles desenvolveram suas teorias do século VII ao V a.C., e recebem esse nome pois são os filósofos que antecederam Sócrates. Esses filósofos buscavam respostas sobre a origem de toda realidade existentes nos elementos natureza. Buscavam identificar e conhecer a *archê* (princípio) da *physis* (natureza), por isso eram chamados de *filósofos da physis* ou "filósofos da natureza". Eles foram os responsáveis pela transição da *consciência mítica* para a *consciência filosófica*. Destarte, buscaram dar uma explicação *racional* para a origem de todas as coisas. (Os Pensadores. *Os Pré-Socráticos, Fragmentos, Doxografia e Comentários*. Coleção. 2000, São Paulo: Editora Nova Cultural Ltda).

⁹ Para Heráclito *logos* é a razão universal que domina o mundo e torna possível uma ordem, uma justiça e um destino. Portanto, o *logos* é a representação inteligível do fogo ao mundo, princípio do qual surge toda realidade e ao qual, em última análise, tudo retorna. Para o grego, o *logos* é um princípio abstrato, ordenador, imanente, intermediário. (MORA, J. Ferrater. *Dicionário de Filosofia*. 2001, São Paulo: Edições Loyola).

¹⁰ O conceito filosófico corresponde no resultado de uma investigação epistêmica conduzida pela razão, objetivando chegar à verdade de natureza ontológica acerca do fenômeno que está sendo investigado. Esta investigação deve considerar todas as características do fenômeno, para que o conceito não seja reduzido, mas contemple-o de forma plena

¹¹ O método filosófico de Sócrates é denominado de *Maiêutica*, do grego *maiêuthos*, que significa parto ou parir. Em síntese, consiste em levar o interlocutor a descoberta da verdade mediante uma série de perguntas acerca do assunto em questão. (MORA, J. Ferrater. *Dicionário de Filosofia*. 2001, São Paulo: Edições Loyola).

¹² Pensamento cartesiano corresponde na forma de abstrair e conceber a realidade e os fenômenos que fazem parte dela, tal qual concebeu o filósofo francês René Descartes, onde, em síntese, ele dividia o fenômeno em tantas partes quanto fossem necessárias, para estudá-lo de forma separa e sistemática, pois para ele, essa era a forma mais segura de chegar a uma verdade sobre o mesmo. É dessa forma, cartesiana que processamos nossas ideias e pensamentos sobre tudo que faz parte da nossa existência.

objetividade racional, resultando em um tipo de pensamento pragmático, oriundo do cientificismo¹³ e do mecanicismo¹⁴ que catapultaram o progresso industrial no mundo. Com isso, a leitura a textos filosóficos, renascentistas, poéticos, míticos, etc, foram classificados a categoria de inferior por não atenderem aos interesses de uma sociedade ocidental industrializada e mercadológica. Em outros termos, esse tipo de literatura não contribuía para o aumento e acúmulo do capital, porquanto os novos intelectuais deveriam ser especialistas em especialistas em evoluir tecnicamente a industrialização, em aumentar a produção industrial, em aumentar os lucros, em mercadologia e outras especialidades afim. Essas predominâncias produziram um grande acervo de literatura técnica que influenciou todos os segmentos e setores da sociedade ocidental, alcançados as escolas, criando, com isso, um novo modelo de educação, classificada de educação tecnicista. Observamos que dois filósofos se opuseram a esse modelo de educação que foram Friedrich Nietzsche (1844-1900) e Theodor Wiesengrund-Adorno (1903-1969). A crítica de Nietzsche sobre o modelo da educação tecnicistas é que ela contrariava o projeto iluminista proposto pela modernidade, de tornar o homem mais evoluído por ter adquirido autonomia racional, sendo, portanto, guiado pela sua razão. Para ele, a consequência desse modelo de educação, é que as escolas deixaram de valorizar o conhecimento intelectual em detrimento do conhecimento tecnicista. Na obra *Crepúsculo dos Ídolos* (1888), Nietzsche descreve as implicações prejudiciais desse modelo de educação na sociedade ocidental, conforme descrito abaixo:

E como vê o filósofo a cultura em nosso tempo? Muito diferente, sem dúvida, daqueles professores de filosofia contentes com seu Estado. Para ele é quase como se percebesse os sintomas de uma total extirpação e erradicação da cultura, quando pensa na pressa geral e na crescente velocidade da queda, na suspensão de toda contemplatividade e simplicidade. As águas da religião refluem e deixam para trás pântanos ou poças; as nações se separam outra vez com a maior das hostilidades e querem esquartejar-se. As ciências, praticadas sem nenhuma medida e no mais cego Laissez Faire, estilham-se e dissolvem toda crença firme; as classes cultas e os Estados civilizados são varridos por uma economia monetária grandiosamente desdenhosa. Nunca o mundo foi mais mundo, nunca foi mais pobre em amor e bondade. As classes eruditas não são mais faróis ou asilos, em meio a toda essa intranquilidade da mundanização; elas mesmas se tornam dia a dia mais intranquilas, mas desprovidas de pensamento e de amor. Tudo está a serviço da barbárie que vem vindo, inclusive a arte e a ciência de agora. (Nietzsche; 2009: p. 74).

¹³ Cientificismo corresponde em uma excessiva valorização da ciência, considerada como o único conhecimento possível. (ARANHHA e MARTINS, 2016, p. 147).

¹⁴ De acordo com a Filosofia Moderna, mecanicismo corresponde a um tipo de doutrina segundo a qual, toda a realidade física é comparada ao sistema de funcionamento de uma máquina. Neste sentido, tanto os fenômenos como a sociedade e suas instituições, as relações interpessoais e até as pessoas são analisadas e interpretadas, tal qual o funcionamento de uma máquina. (MORA, J. Ferrater. Dicionário de Filosofia. 2001, São Paulo: Edições Loyola).

A citação acima revela a compreensão de Nietzsche sobre as pessoas que eram formadas pela educação científicista. A partir dessa formação, ela se tornava uma pessoa ausente de racionalidade, de consciência ética, de progresso cognitivo, de saber filosófico e epistêmico, identidade subjetiva, de civilidade social e de visão de mundo. Neste sentido, o ideal iluminista proposto a partir da razão, sucumbiu ao projeto científicista, fazendo com que o homem fique refém de suas próprias ambições. Para Nietzsche os científicistas modernos conseguiram transformar o conhecimento racionalista e cartesiano em uma equação incompreensível, visto que porquanto os resultados que ela apresenta são anfibológicos, o que a torna impossível de ser resolvida.

Ao analisar sobre o modelo de educação tecnicista o filósofo Adorno concebe que é prejudicial, pois prioriza uma formação profissional, como se ela fosse suficiente para garantir uma educação de excelência. Como forma de refutar esse modelo Adorno escreveu um ensaio de título *Educação e emancipação* em 1947. Neste ensaio, ele classifica o referido modelo de educação semiformadora, em função dela ter obliterado o conhecimento e ter distorcido o entendimento sobre o verdadeiro conceito de educação. Para Adorno (1947), a educação emancipadora possibilitará ao estudante a capacidade dele sair da condição de aluno funcional que a educação semiformadora o colocou. Ela também proporcionava que este estudante adquirisse sua autonomia intelectual através das disciplinas que propiciassem ele desenvolver sua capacidade cognitiva, para construir conhecimento e novos saberes, como também para empreender análises, reflexões e interpretações de característica filosófica, tanto da sociedade da qual faz parte, quanto de si mesmo.

O que podemos discernir a partir das considerações de Nietzsche e Adorno, é que durante décadas a leitura ficou sujeita a um tipo de educação que obliterava sua função pedagógica de fazer com que o estudante através dela, adquirisse mais conhecimento, aprimoramento cognitivo e desenvolvimento do senso crítico sobre a história, o progresso industrial, as relações de poder, a realidade da qual faz parte, porquanto, a leitura que predominava era de característica tecnicista e funcional, com vistas a atender um propósito primaz que era formar trabalhadores bem qualificados para atuarem nas indústrias. Além de ser limitada, esse tipo de leitura não colabora para que os estudantes adquiram gosto por ler, pois ela os influencia a pensarem apenas em um aspecto de sua vida que é o profissional, reduzindo o mundo deles a esfera do trabalho.

Prosseguindo nesta perspectiva, concebemos que o modelo de educação adotada por um governo para sua população influenciará diretamente não só no conteúdo a ser lido, mas na

forma de como os estudantes leem o mundo. Neste sentido, para que os estudantes tomem conscientização da relevância imprescindível da leitura em sua formação escolar, é necessário que a educação seja autônoma, de forma que ela não esteja sujeita a nenhum tipo de ideologia política, para assim, poder corroborar no desenvolvimento pleno desses estudantes, considerando o que as pesquisas definem sobre a leitura. Ampliando a compreensão acerca da leitura, Bamberg (2004), concebe que o ato de ler corresponde em um processo mental de vários níveis, que contribui significativamente para o desenvolvimento do intelecto. Com efeito, o ato de ler proporciona o exercício cognitivo, resultando assim, no desenvolvimento intelectual dos estudantes. Dessa forma a leitura se torna um eficiente recurso de aprendizagem, onde os estudos na área da psicologia postulam que, quanto mais a pessoa lê mais ela aprende. Sobre esta conclusão Bamberg considera o seguinte:

A boa leitura é uma confrontação crítica com o texto e as ideias do autor. Num nível mais elevado e com os textos mais longos, tornam-se mais significativas à compreensão das relações, da construção ou da estrutura e a interpretação do contexto. Quando se estabelece a relação entre o novo texto e as concepções já existentes, a leitura crítica tende a evoluir para a criativa, e a síntese conduzirá para resultados completamente novos. (Bamberg, 2004, p.10).

A citação de Bamberg nos possibilita conceber que a leitura pode ser compreendida como uma ponte que interliga os saberes que os estudantes possuem com novos saberes, potencializando, com isso, sua capacidade cognitiva, tornando-o mais intelectual, além de ampliar sua visão de mundo. Discernirmos também que, em função da leitura ser um tipo de comunicação linguística, ela possibilita aos estudantes interagirem com outras culturas. Convergindo com essa comunicação Bamberg concebe que “A leitura é um dos meios mais eficazes de desenvolvimento sistemáticos da linguagem e da personalidade. Trabalhar com a linguagem é trabalhar com o homem”. (Bamberg, 2004, p.10).

É importante destacar que etimologicamente o verbo ler deriva do latim *legere*, que significa *colher e recolher*. Isso implica considerar que através do ato de ler os estudantes colhem informações do mundo e as recolhem para si mesmo. Continuando nessa perspectiva, Foucambert (1994), destaca a importância da figura do leitor ao afirmar que: “Ser leitor é sentir-se comprometido com seu estar no mundo e com a transformação de si, dos outros, das coisas: é acreditar que se apreende o mundo quando se compreende o que faz ser como é [...]” (Foucambert, 1994, p.60). Dessa forma, entendemos que é função da escola investir na capacitação do seu corpo docente, habilitando-os, com isso, a aplicarem práticas pedagógicas que fomentem o interesse dos estudantes a lerem.

2.1 A Escola Como Espaço Motivacional da Leitura

Em uma sociedade a escola é a instituição que mais tem o dever de empreender a leitura em todos os níveis de ensino. Como empreendedora da leitura, compete a ela propiciar a inter-relação entre a leitura e o estudante, para que ele não aprenda só ler palavras, mas a sociedade que está inserido e o mundo a qual pertence. De acordo com Teberosky (2002), é a função primaz da escola ensinar a ler, orientar a escolha de obras, visando aprimorar os níveis de leitura. Nesta perspectiva, entendemos que é de responsabilidade da escola fazer que seus estudantes tenham acesso às diversidades de leitura que estão disponíveis por todo o processo de escolarização.

Consideramos observar que a leitura não pode ser condicionada a um tipo de alfabetização funcional, isto é, o estudante aprendeu a ler as letras que formam as palavras, mas não sabe empreender discernimento cognitivo para realizar uma leitura interpretativa do texto que está lendo. Corroborando com essa observação, Solé (1998, p. 52), afirma que “ler não é decodificar, mas para ler é preciso saber decodificar”. Tal afirmação implica perceber que antes do estudante efetivar o ato de ler, o professor precisa ensinar ele o que é a leitura, suas características e o seu propósito, para que, à medida que o estudante estiver lendo texto, ele já inicie o exercício reflexivo para fazer a decodificação do mesmo. É importante destacar que o ensino à leitura requer um ensino reflexivo sobre a prática pedagógica do ato de ler. Sobre esse ensino reflexivo, Paulo Freire faz a seguinte consideração:

O pensar certo, por exemplo, que não é a partir dele como um dado que se conforma a prática docente crítica, mas sabe também que sem ele não se funda aquela. A prática docente crítica, implica do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer. [...] Por isso, é fundamental que, na prática da formação docente, o aprendiz de educador assuma que o indispensável pensar certo não é presente dos deuses nem se acha nos guias de professores que iluminados intelectuais escrevem desde o centro do poder, mas, pelo contrário, o pensar certo que supera o ingênuo tem que ser produzido pelo próprio aprendiz em comunhão com o professor formador (Freire, 2018, p. 39).

A referida citação indica que necessariamente, os professores devem ser sujeitos reflexivos da sua formação, do seu ofício, das práticas utilizadas no seu fazer pedagógico, para que tais práticas contribuam com o exercício da leitura, proporcionando aos estudantes sentido e significado ao ato de ler. Neste sentido, concebemos que os professores ratificam a função propedêutica de mediar o conhecimento através da valorização da leitura, despertando nos estudantes o interesse por ela. Sobre essa valorização da Leitura, Silva destaca que:

Para valorizar a leitura será preciso que o professor esteja consciente da sua postura como mediador em sala de aula, criando meios que facilitem a compreensão do processo ensino/aprendizagem, como também criando desafios para cada tipo de problema, procurando atender a todos de forma heterogênea, principalmente no processo de leitura e escrita (Silva, 2011, p. 09).

A citação supracitada apresenta o desafio que o professor tem, que em síntese é está apto filosoficamente e pedagogicamente em realizar um processo ensino-aprendizagem que fomente nos estudantes a motivação pela leitura. Entendemos que tal aptidão não se dará naturalmente em suas aulas, mas ele precisará realizar um curso que o capacite especificamente para este fim.

Consideramos destacar que, como o incentivo que esse estudante recebe, visando adquirir o hábito de ler é muito tímido, a escolar terá o desafio de realfabetizá-lo no ato de ler. Neste sentido, é coerente conceber que uma das funções essencial da escola é ensinar o estudante a ler, para que ele amplie o domínio dos níveis de leitura e escrita. Com isso, ele irá adquirir a autonomia de escolher o que deve e o que pode ler, proporcionando assim sua evolução de entendimento sobre a importância da leitura para o seu êxito em sua trajetória escolar, como também aumentando seu nível de informação, conhecimento e cultura através da leitura.

Observamos que quando a escola promove o exercício da leitura, ela está proporcionando ao estudante desenvolver sua capacidade reflexiva sobre a realidade que está diante dele. Nesta perspectiva, o estudante torna-se mais proativo no processo ensino-aprendizagem, visto que ele se sente mais perceptível ao que está acontecendo ao seu redor e mais capaz de emitir questionamentos sobre temas relevantes, além de formular argumentos bem fundamentados teoricamente, enriquecer seu vocabulário e aprimorar sua capacidade de construir interpretações assertivas. Todas essas ações realizadas pelas escolas corroboram para aumentar o interesse dos estudantes pela leitura, por isso é imprescindível que a escola invista no aperfeiçoamento do seu corpo docente em estratégias de aprendizagem.

Sobre essa questão Dembo (1994), afirma que estratégias de aprendizagem são métodos que os professores aplicam em suas aulas para tornar o processo ensino-aprendizagem mais eficiente, no que se refere aos estudantes interagirem com os assuntos que são trabalhados em sala. Ele observar que a aplicação dessas estratégias contribui de forma significativa na atividade de leitura, tendo em vista ela colaborar no aumento da capacidade de compreensão dos estudantes sobre o texto lido. É no contexto dessas estratégias de aprendizagem que destacamos a relevância das estratégias de leitura serem aplicadas para os estudantes que cursam a etapa do Ensino Médio, visando despertar nesses estudantes o interesse pela leitura.

2.2 Estratégias de Leitura a Serem Aplicadas em Idade Escolar no Ensino Médio

Etimologicamente a palavra estratégia procede da junção de duas palavras gregas *stratos*, que significa exército e *agem*, que significa comandar, sendo assim, podemos entender que estratégia corresponde na arte de construir planos inteligentes e comandar ações que alcance eficientemente os objetivos pretendidos. No que tange as estratégias de leitura, entendemos que correspondem a métodos ou técnicas de características pedagógicas que são aplicadas com vistas a despertarem nas pessoas o interesse pela leitura. Segundo Solé (1988), estratégias de leitura corresponde nas ferramentas que são imprescindíveis para a ampliar e aprimorar a leitura proficiente. Kleiman (2013), tem a seguinte concepção sobre as estratégias de leitura:

Quando falamos de estratégias de leitura, estamos falando de operações regulares para abordar o texto. Essas estratégias podem ser inferidas a partir da compreensão do texto, que por sua vez é inferida a partir do comportamento verbal e não verbal do leitor, isto é, do tipo de respostas que ela dá a perguntas sobre o texto, dos resumos eu ele faz, de suas paráfrases, como também da maneira com que ele manipula o objetivo: se sublinha, se apenas folheia sem se deter em parte alguma, se passa os olhos rapidamente e espera a próxima atividade começar, se relê (KLEIMAN, 2013, p. 74).

Entendemos que a citação de Kleiman (2013), sugere algumas estratégias pedagógicas que colaboram didaticamente para a aprendizagem da leitura, favorecendo também o aprendizado de habilidades linguísticas, acrescentado assim, mais recursos didáticos as referidas estratégias.

Solé (1988), concebe que as estratégias de leitura são indispensáveis para o exercício da leitura em sala de aula, porque elas proporcionam aos estudantes se aprimorem cognitivamente no ato de ler. Ela considera que para as referidas estratégias alcance seus objetivos, elas devem ser aplicadas em etapas que correspondem em: antes da leitura, durante a leitura e depois da leitura. O momento antes da leitura deve ocorrer a preparação dos estudantes, fazendo uma apresentação de forma preambular do texto a ser lido, destacando as questões mais relevantes. No que tange as estratégias aplicadas durante a leitura, ela destaca o seguinte:

Confirmação, rejeição ou retificação das antecipações criadas antes da leitura; localização ou construção do tema ou da ideia principal; esclarecimento de palavras desconhecidas a partir de inferências ou consulta do dicionário; formulação de conclusões implícitas no texto, com base em outras leituras, experiências de vida, crenças e valores; formulação de hipóteses a respeito da sequência do enredo; Identificação de palavras-chave; busca de informação complementares; Construção do sentido global do texto; identificação de pistas que mostram a posição do autor; relações de novas informações ao conhecimento prévio; identificação de referências a outros textos (SOLÉ, 1998, p. 116-131).

Para as estratégias aplicadas após a leitura, ela ressalta o seguinte:

Construção da síntese semântica do texto/ resumo do texto; formular e responder a perguntas; utilização do registro escrito para melhor compreensão; troca de

informações ou opiniões emitidas no texto; avaliação crítica do texto (SOLÉ,1998, p. 143-161).

Nesta perspectiva, concebemos que as estratégias após a leitura tendem a proporcionar ao estudante uma assimilação, mas abrangente do texto lido, dando a ele a capacidade, de fazer inferências no conteúdo do mesmo e ainda, se expressar de forma mais reflexiva, diante das questões que o texto apresenta.

Corroborando com Solé (1998), Joly, Cantalice e Vendramini (2004), ressaltam as estratégias de leitura podem ser organizadas em três fases que são: pré-leitura, leitura e pós-leitura. Na fase de pré-leitura, o leitor tenta antecipar o conteúdo com base em informações externas, como o título e as ilustrações, criando hipóteses sobre o que irá ler. Na fase da leitura, o leitor busca informações-chave para testar suas hipóteses, fazendo os ajustes necessários. Na fase pós-leitura, o leitor reflete sobre o que compreendeu e analisando se as suas interpretações estavam corretas. Dando segmento as proposições supramencionadas, discorreremos sobre algumas estratégias de leituras, segundo pesquisa de estudiosos da referida temática.

As investigações realizadas por Duke e Pearson (2002), identificaram seis tipos de estratégias de leitura que contribuem de forma relevante para aumentarem o interesse dos estudantes nas leituras das disciplinas do Ensino de Médio. A pesquisa por eles empreendida indicaram como eficientes aplicar estratégias que aprimorem o processo de compreensão subjetiva dos estudantes sistematizados da seguinte maneira: a predição, o pensar alto, a análise da estrutura do texto, a representação visual do texto, o resumo e o questionamento. Eles explicam que a predição é antecipar ou prever fatos e conteúdo do texto, utilizando para isso o conhecimento adquirido previamente, visando contribuir para o desenvolvimento da capacidade de compreensão do texto. Eles discernem que o pensar alto acontece quando o estudante verbaliza os seus pensamentos ao efetivar o ato de ler. A pesquisa identificou também que a compreensão do estudante tende a ficar mais aprimorada, tanto quando ele exercita a leitura, quando o professor aumenta a prática da leitura em sala de aula.

No que tange a análise da estrutura do texto, eles indicam que ela é importante para que o estudante compreenda as características dos textos, como: tema, conjuntura, problema apresentado e propostas de soluções. No que diz respeito sobre a representação visual do texto, ela proporciona ao estudante melhorar a organização das informações contidas no texto, além dele poder elaborar uma imagem mental do mesmo. Acerca do resumo, eles observam que ele possibilita ao estudante ter uma compreensão mais geral do texto. Sobre o questionamento do texto, eles destacam que é uma estratégia que também colabora para a compreensão, por instigar o estudante a refletir acerca do conteúdo lido. A pesquisa desenvolvida pelos autores

supracitados indica também que as aplicações das estratégias identificadas, contribuem para uma compreensão global dos estudantes, além deles aprenderem a elaborar perguntas-chaves sobre o texto lido.

Nossa perquirição também identificou outras estratégias de leituras a serem aplicadas para os estudantes do Ensino Médio que são as cognitivas e as metacognitivas.

2.2.1 Estratégias Cognitivas de Leitura

Para Kleiman (2013), as estratégias cognitivas de leitura correspondem nos procedimentos adotados para que o leitor alcance o objetivo pretendido através da leitura. Apesar das operações realizadas pelas estratégias cognitivas serem complexas, Kleiman as classifica como operações de nível inferior, por elas serem uma introdução ao processamento cognitivo sobre o texto. Nesta perspectiva, consideramos que elas são fundamentais para os estudantes do Ensino Médio, em função delas prepararem eles para lerem textos, cujo conteúdo é mais complexo.

Segundo Kletzien (1991), estratégias cognitivas de leitura se referem a formas deliberadas de decodificação dos símbolos linguísticos, juntamente com a construção de significado que visem a compreensão. Neste sentido, entendemos que essas estratégias são relevantes, pois além de possibilitar ao estudante a capacidade de decodificar as palavras que não lhe são comuns, elas capacitam-no a armazenar de forma mais eficiente as informações do texto, fazer conexões, inferir significados e refletir sobre o conteúdo lido.

2.2.2 Estratégias Metacognitivas de Leitura

Conforme Napolini (2009), as estratégias metacognitivas de leitura correspondem no monitoramento consciente do processo de leitura. Ela possibilita ao leitor a habilidade dele se autoavaliar se o texto está sendo compreendido de forma íntegra. Essa autoavaliação é realizada sempre que o leitor procede a releitura reflexiva, buscando construir conexões coerentes, para que a interpretação seja assertiva. Napolini (2009). Destaca ainda, que as técnicas metacognitivas podem ser aplicadas em três etapas que são: predição, verificação e autocorreção, onde elas favorecem ao leitor a habilidade de avaliar sua compreensão sobre a leitura efetuada. Essa habilidade de autoavaliação é fundamental para o desenvolvimento de sua competência leitora. É relevante destacar que a prática contínua dessas estratégias potencializa a compreensão e o desempenho dos estudantes nas atividades de leitura.

2.2.3 A Importância das Estratégias Metacognitivas no Ensino Médio:

Considerando que um dos objetivos do Ensino Médio é preparar os estudantes para ingressarem no ensino superior, concebemos as estratégias metacognitivas corroboram na preparação desses estudantes a alcançarem os objetivos supracitados e também os capacita a lidarem com os rigores acadêmicos requeridos no nível superior. Entretanto, Morais (2013), observa que as pesquisas identificaram que a maioria dos estudantes admitem terem dificuldades em entenderem as estratégias de leitura. Essas dificuldades prejudica os estudantes a compreenderem textos acadêmicos, diminuindo assim o propósito deles se tornarem leitores autônomos. Sobre esta questão, ressaltamos as avaliações realizada pela Pisa, identificaram a baixa proficiência dos estudantes brasileiros em leitura, evidenciando, com isso, a necessidade da aplicação de metodologias de ensino a leitura mais eficientes (Brasil no Pisa, 2015). Diante dessa realidade consideramos mister, que o ensino de leitura seja mais estratégico, dinâmico e interativo, propiciando assim, práticas que favoreçam o desenvolvimento das habilidades metacognitivas, buscando formar leitores autônomos e proficientes, capazes de compreender e analisar criticamente os textos em diversos contextos. Essas práticas precisam ser um constante no Ensino Médio, para que os estudantes dessa etapa disponham de ferramentas que os capacitem a se tornarem leitores críticos, autônomos e que emitem interpretações assertivas dos textos lidos.

Consideramos relevante ressaltar que na aplicação das estratégias de leitura o professor deve ser provido do conhecimento que fundamenta essas estratégias, visando compreender tanto a natureza, quanto os processos que dinamizam a aplicação das referidas estratégias de leitura, como também, ter a habilidade para fomentar o desenvolvimento do exercício reflexivo do estudante do Ensino Médio sobre o ato de ler. Sobre essa questão, Feire (2018), destaca que os professores devem ser sujeitos reflexivos da sua própria prática desenvolvida e também das escolhas do seu fazer pedagógico em sala de aula, contribuindo assim, no ressignificar das suas práticas aplicadas no exercício da leitura. Dessa forma, discernirmos que o exercício da leitura, não pode ser um dever didático restrito apenas a disciplina de Língua Portuguesa, mas de todas as disciplinas que compreendem a grade curricular do Ensino Médio, colaborando dessa forma com a proposta pedagógica da interdisciplinaridade e ampliando o aprendizado do estudante nas diversas áreas do conhecimento.

Observamos que há outras estratégias de leituras, entretanto, é importante discernir quais são as mais adequadas para serem aplicadas aos estudantes do Ensino Médio, com vistas a aumentar o interesse deles pela leitura, levando em consideração que a grande maioria são adolescentes e jovens. Neste sentido, entendemos que é importante que os professores dessa etapa de ensino tenham habilidade para usar esses recursos da melhor forma didática, para não

que os objetivos pretendidos não sejam frustrados. Neste sentido Almeida (2016), chama atenção, ressaltando que antes de se trabalhar a leitura em sala de aula, deve-se primeiramente estimular os estudantes, preparando-os, assim para não somente lerem, mas interagirem com o assunto apresentado no texto. Para isso, ela indica algumas estratégias de antecipação que objetivam causar interesse nos estudantes pelo texto que será lido: Crie uma expectativa despertando o interesse pelo texto. Descreva quem é o autor, falando de sua biografia. Desperte o interesse pelo assunto que autor trata. Inicie a leitura de forma criativa e interessante. Faça um comentário dos pontos mais relevantes do texto. Promova um feedback com os estudantes sobre o que eles já conhecem ou já ouviram falar sobre o tema central do texto a ser lido. Almeida (2016), observa essas estratégias de antecipação podem ser adaptadas a realidade dos estudantes e até aprimorá-las, com vistas a aumentar o interesse dos estudantes pela leitura.

Corroborando com as indicações de Almeida (2016), sugerimos algumas estratégias de leitura que a priori podem ser consideradas simples, mas bem aplicadas, podem trazer excelentes resultados como: não abrir mão de um quebra gelo para chamar a atenção dos estudantes para o texto que será lido, motivá-los a fazerem perguntas, durante e após a leitura, ensinando-os a refletirem sobre o texto e sobre a própria compreensão dele, proporcionando a conexão entre o conhecimento prévio dos estudantes com as novas informações presentes no texto, ensinar os estudantes a construir questionamentos coerentes, fazendo feedback com eles, orientar os estudantes a desenvolverem um pensamento reflexivo e filosófico, buscando prepará-los para realizarem uma leitura racional e verossímil, tanto da sociedade que pertence, quanto do mundo.

Diante do que foi discorrido acima, é mister ressaltar que é irrefutável a imprescindível da leitura no processo de desenvolvimento humano e do progresso do conhecimento ao longo da história, onde sem ela o homem não teria chegado onde chegou. No que tange ao Brasil, pesquisas apontam que a realidade é bem delicada, porquanto em uma escala de aferição de leitores, pesquisas apontam que a média de leitura dos brasileiros não chega a três páginas por ano. Infelizmente essa realidade afeta diretamente os estudantes do Ensino Médio, visto que aproximadamente 90% desses estudantes só leem para fazer uma prova e pouco mais de 10% têm o hábito de ler de forma espontânea. Essa realidade justifica a necessidade das estratégias de leitura serem aplicadas a essa etapa de ensino, buscando não só mitigá-la, mas revertê-la.

Sobre a condição da leitura no cenário nacional e nos espaços escolares, ressaltamos as considerações de Silva (2011), onde ele apresenta as funções da leitura que podem ser aplicadas a realidade educacional brasileira, mostrando sua imprescindível necessidade na construção do conhecimento dos estudantes:

1. Leitura é uma atividade essencial a qualquer área da vida do conhecimento e mais essencial ainda a própria vida do Ser Humano. (O patrimônio simbólico do homem contém uma herança cultural registrada pela escrita. Estar com e no mundo pressupõe, então atos da criação e recriação direcionados a essa herança. A leitura, por ser uma via de acesso a essa herança, é uma das formas do Homem se situar com o mundo de forma a dinamizá-lo.)
2. Leitura está intimamente relacionada com o sucesso acadêmico do ser que aprende; e, contrariamente, à evasão escolar. (Moderadamente, a escola é a principal responsável pelo ensino de ler e escrever. Apesar da presença marcante dos meios audiovisuais na sociedade em geral, a escola ainda parece utilizar o livro como o principal instrumento de aprendizagem nas diferentes disciplinas. Não ser alfabetizado adequadamente pode significar grandes dificuldades – quase sempre frustradoras – na aquisição do currículo escolar.)
3. Leitura é um dos principais instrumentos que permite ao Ser Humano situar-se com os outros, de discussão e da crítica para se poder chegar à práxis. (O contexto da maioria das escolas nacionais ainda está longe de outros recursos de conscientização – a ciência e a cultura chegam às escolas através do livro; negar isso é formar o modelo da escola ideal, mas não considerar concretamente as escolas.)
4. A facilitação da aprendizagem eficiente da leitura é um dos principais recursos de que o professor dispõe para combater a massificação galopante, executada principalmente pela televisão. (Mesmo com a presença marcante de outros meios de comunicação, o livro permanece como o veículo mais importante para a criação, transmissão e transformação da cultura.)
5. A leitura, possibilita a aquisição de diferentes pontos de vistas, alargamento de experiências, parece ser o único meio de desenvolver a originalidade e autenticidade dos seres que aprendem. (A tecnologia exigida na instalação de certos recursos eletrônicos nas escolas brasileiras parece envolver custos que as autoridades não se dispõem a pagar. Por outro lado, a utilização desses recursos depende da atualização e treinamento dos professores. O livro, dadas as suas condições de produção e manuseio, levanta-se como o recurso mais prático para difusão do conhecimento no meio escolar.) (Silva, 2011, p. 48-49).

A citação de Silva (2011), revela a leitura é um dos meios mais eficiente para garantir o êxito do processo ensino-aprendizagem, onde sem ela a formação pretendida para o estudante do Ensino Médio fica comprometida. Neste sentido, entendemos que a leitura não corresponde apenas uma estratégia pedagógica, mas é um meio didático de desenvolvimento da consciência cidadã do estudante do Ensino Médio, porquanto ela estimula o estudante a ter informação, conhecimento a aprender a ser um crítico construtivo, inteligente de sua própria realidade. Dessa forma, podemos considerar que o estudante que não ler, está comprometendo seu próprio futuro, assim como qualquer pessoa que não aprendeu a valorizar a leitura.

Sobre a questão de entender o valor pedagógico da leitura na formação dos estudantes, Grossi (2008), destaca o seguinte:

Pessoas que não são leitoras têm a vida restrita à comunicação oral e dificilmente ampliam seus horizontes, por ter contato com ideias próximas das suas, nas conversas com amigos. [...] é nos livros que temos a chance de entrar em contato com o desconhecido, conhecer outras épocas e outros lugares – e, com eles abrir a cabeça. Por isso, incentivar a formação de leitores é não apenas fundamental no mundo globalizado em que vivemos. É trabalhar pela sustentabilidade do planeta, ao garantir a convivência pacífica entre todos e o respeito à diversidade. (Grossi, 2008, p.03).

A citação de Grossi (2008), ratifica basicamente duas realidades consequentes, tendo como causas a prática e não prática da leitura, isto é, os que possuem a prática da leitura estão mais aptos intelectualmente em lidar com situações complexas, adversas e desafiadoras e superá-las em relação aos que não possuem tal prática. Neste sentido, a leitura não concede ao leitor apenas o status de um indivíduo intelectual, mas capacita-o a pensar de forma mais cautelosa, abrangente e respeitosa, mas torná-lo consciente e sujeito de sua própria história.

Destarte, sobre o tema primaz, este capítulo nos possibilitou saber que a leitura abstrata correspondeu na primeira forma de abstração da realidade e que se configurou no primeiro processo de libertação da ignorância que o homem experimentou na história. Posteriormente com a invenção da escrita, o homem precisou aprender um novo tipo de leitura que é a dos signos ortográficos. A leitura escrita proporcionou um significativo avanço na história humana, mas também provocou o surgimento de diferentes classes sociais, onde se formou uma espécie de aristocracia literária. A partir da leitura escrita surgiram as primeiras escolas de formação que se difundiram em vários saberes como o religioso, o filosófico o cosmológico, o biológico, o artístico, o cultural, além da produção de conhecimentos técnicos, que foram sendo aprimorados ao longo dos séculos, chegando até a contemporaneidade. Com o avanço do conhecimento científico a partir do século XVII a.C., houve a necessidade de reformular o currículo escolar, com vistas a formar um estudante não só na dimensão intelectual, mas na dimensão profissional para atender as necessidades da indústria. O avanço da indústria, impulsionado pelo progresso científico e tecnológico, criou um modelo de escola, isto é, uma escola com característica mais tecnicista e menos humanística. Todos esses avanços e transformações exigiram um estudante que lesse mais sobre vários conhecimentos, o que provocou a atuação da pedagogia nas atividades de leitura, implementado práticas pedagógicas que proporcionassem a interatividade entre o estudante e o ato de ler. Tais práticas pedagógicas foram se aperfeiçoando ao longo de décadas, chegando no que conhecemos por estratégias de leitura, visando aumentar o interesse dos estudantes por ela. Com isso, os professores precisaram também se aperfeiçoar sobre as práticas pedagógicas de leitura para que a leitura propiciasse nos estudantes o desenvolvimento intelectual, senso crítico-reflexivo, capacidade para interpretar corretamente o texto lido, como também ampliar seus conhecimento e visão de mundo. Com efeito, entendemos que as estratégias de leitura precisam ser aplicadas pelos professores para os estudantes não só aprendam o conteúdo tratado nas aulas, mas para suscitar neles o interesse e a motivação pelo ato de ler. Neste sentido, observamos que não basta apenas o professor solicitar que uma turma do Ensino Médio leia um determinado capítulo ou leia o

livro todo, mas é preciso que este docente se disponibilize em aprender sobre as estratégias de leitura, para conhecer e entender a importância da aplicação dessas estratégias na formação e preparação dos estudantes para os processos seletivos que terão que realizar ao longo da sua vida, onde em todos, necessariamente eles precisarão ler e reler. Tomando por referência o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), os candidatos não terão apenas que se preparar para fazer uma boa redação e nem somente ler os enunciados das questões, mas se desejarem tirar uma boa nota, visando a aprovação, além de ler, terão que interpretar todas as questões, como condição *sine qua nom*, para acertá-las. Nesta perspectiva, o ENEM pode ser considerado como uma das principais causas para que as estratégias de leituras sejam aplicadas para os estudantes do Ensino Médio.

CONCLUSÃO

O estudo conclui que melhorar a leitura entre os estudantes do Ensino Médio requer mais do que intervenções pontuais: exige um planejamento pedagógico consistente, pautado na escuta ativa dos alunos, na valorização da leitura como prática cultural e na formação contínua dos professores. A leitura deve ser abordada de forma transversal, envolvendo todas as áreas do conhecimento, para que se torne parte da vivência escolar e não apenas um exercício de interpretação textual.

Destaca-se a importância de estratégias que despertem o interesse dos jovens, como o uso de gêneros digitais, a leitura compartilhada, rodas de leitura e projetos interdisciplinares. Essas práticas aproximam o aluno do texto de maneira lúdica e reflexiva, contribuindo para o desenvolvimento de habilidades cognitivas e emocionais. Além disso, a leitura de textos diversos, que dialoguem com o cotidiano dos estudantes, amplia a compreensão de mundo e fortalece sua identidade social e cultural.

Outro aspecto fundamental abordado é o papel do professor como mediador. Um educador leitor, que compartilha suas experiências e demonstra prazer pela leitura, torna-se exemplo inspirador para seus alunos. Por isso, a formação docente deve incluir não apenas aspectos técnicos, mas também a valorização do professor como sujeito-leitor, capaz de influenciar positivamente seus estudantes.

Conclui-se, por fim, que a escola deve se comprometer com a formação de leitores críticos e competentes, capazes de interagir com o mundo por meio da linguagem. Isso só será possível por meio da implementação de estratégias de ensino sistematizadas, alinhadas ao contexto dos estudantes e sustentadas por políticas públicas que valorizem a leitura e a educação como instrumentos de transformação social.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, Theodor W. Os Pensadores. Rio de Janeiro: Editora Nova Cultural Ltda, 2000.
- ALMEIDA, Rita de Cássia Santos. *Práticas de Leitura e produção de textos*. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2015.
- ARANHA, Maria Lucia de Arruda e MARTINS, Maria Helena Pires. *Filosofando – Introdução à Filosofia*. São Paulo: Editora Moderna, 2016.
- BAMBERG, Richard. *Como incentivar o hábito da leitura*. São Paulo: Ática, 2004.
- CORTELA, Mario Sérgio. *Pensar bem nos faz bem!: 1. filosofia, religião, ciência e educação*. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2015.
- DEMBO, M. (1994). *Learning Strategies for Academic Success*. New York: Academic Press. Disponível em <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/JnbTKYQLB85GTSsWJvpsWVP/?format=pdf&lang=en> Acesso em 10 Mar. 2025.
- Duke, N. K. & Pearson, P. D. (2002). Effective practices for developing reading comprehension. Em A. E. Farstrup & S. J. Samuels (Orgs.), *What Research Has to Say About Reading Instruction* (3ª ed. pp.). Newark: International Reading Association. p.205-242. Disponível em https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_nlinks&ref=1851072&pid=S1413-8557200400010001400003&lng=pt Acesso em 9 Mar. 2025.
- DURAND, J.-M. Diffusion et pratiques des écritures cuneiformes au Proche Orient ancien. In: CHRISTIN, A. M. L'Espace et la leme. Cahiers Jussieu. Paris: UGE, p. 13-59, 1977.
- FOUCAMBERT, Jean. *A leitura em questão*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.
- FREIRE, Paulo. A importância do ato de ler: em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Ed. Paz e Terra, 2018.
- GARDINER, A. *Egyptian Grammar: being an introduction to the study of hieroglyphs*. Oxford: Griffith Institute, 1988. Disponível em <http://www.pucg.uff.br> Acesso em: 1 Mar. 2025.
- GRONDIN, Jean. *Introdução à hermenêutica filosófica*. São Leopoldo: Editora Unisinos, 1999.
- JOLY, M.; CANTALICE, J.; VENDRAMINI, S. *Compreensão Leitora: Teoria e Prática*. São Paulo: Editora W, 2004.
- KLEIMAN, Angela. *Leitura e prática social no desenvolvimento de competência no ensino médio*. In. Português no ensino médio e formação do professor. Clécio Buzen e Márcia Mendonça (organização); São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

Kletzien, S. B. Strategy use by good and poor comprehenders reading expository text of differing levels. *Reading Research Quarterly*, 26, 67-86, 1991. Disponível em <https://doi.org/10.1590/S0103-863X2006000200008> Acesso em: 3 Mar. 2025.

MCDERMOTT, B. *Decoding Egyptian Hieroglyphs: how to read the secret language of the pharaohs*. San Francisco: Chronicle Books, 2001. Disponível em <http://www.nehmaat.uff.br> Acesso em: 1 Mar. 2025.

MORA, J. Ferrater. *Dicionário de Filosofia*. São Paulo: Edições Loyola, 2001.

Morais, S. *A formação de leitores no Brasil: Desafios e perspectivas*. São Paulo: Editora FTD, 2013.

NASPOLINI, D. *Estratégias de Leitura: Análise e Aplicações*. Rio de Janeiro: Editora P, 2009.

NIETZSCHE, Friedrich. *Crepúsculo dos Ídolos, ou, como se filosofa com o martelo*. Porto Alegre: L&PM, 2009.

Os Pensadores. *Os Pré-Socráticos, Fragmentos, Doxografia e Comentários*. Coleção. São Paulo: Editora Nova Cultural Ltda, 2000.

PLATÃO. *A República. Os Pensadores*. Rio de Janeiro: Editora Nova Cultural Ltda, 2000.

POZZER, Katia Maria Paim. *Escritas e escribas: o cuneiforme no antigo Oriente Próximo*. RS: Universidade Luterana, 1999. Disponível em [file:///C:/Users/user/Downloads/Dialnet-EscritasEEscribas-6298254%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/user/Downloads/Dialnet-EscritasEEscribas-6298254%20(1).pdf) Acesso em: 1 Mar. 2025

SILVA, Ezequiel Theodor. *O ato de ler: fundamentos pedagógicos para uma nova pedagogia da leitura*. São Paulo: Editora Cortez, 2011.

SILVA, V. S. *Letramento e ensino de gênero*. Juiz de Fora: Rev. Educação em Foco, v. 16, n. 01, p. 19-40, mar/ago. 2011.

SOLÉ, Isabel. *Estratégias de leitura*. Porto Alegre: Artmed, 6ª edição, 1998.

TEBEROSKY, Ana. *Psicopedagogia da linguagem escrita*. Petrópolis: Ed.

Vozes, 9ª edição, 2002.



**SEÇÃO DE
PROJETOS**

SENTIDOS DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA FORMAÇÃO DO ALUNO: UM ESTUDO COM EDUCADORES DA REDE ESTADUAL DE SANTARÉM-PA

CURSO: CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

**Patrícia Carla da Silva Ferreira
Ricardo Figueiredo Pinto**

INTRODUÇÃO

As aulas de Educação Física têm despertado crescente interesse entre pesquisadores da área educacional, sobretudo no que se refere à participação efetiva dos alunos em contextos escolares diversos. Historicamente, a Educação Física foi implantada no Brasil sob uma perspectiva higienista, voltada para a normatização dos corpos e para o controle da saúde pública. Com o passar dos anos, essa abordagem foi gradualmente substituída por uma visão esportivista e tecnicista, em que se prioriza o aprimoramento da aptidão física e a valorização do rendimento esportivo dentro do espaço escolar (Coutinho, 2009 apud Fonseca et al., 2011). Apesar dessa predominância, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) estabelecem que a disciplina deve ser desenvolvida com base na valorização da cultura corporal de movimento, incluindo expressões corporais, jogos, danças, lutas e outras manifestações, e não exclusivamente por meio do esporte (Brasil, 2000).

Nesse contexto, compreende-se que a Educação Física escolar deve transcender a lógica do desempenho e atuar como um instrumento formativo essencial. Sua função está intimamente relacionada ao desenvolvimento integral dos alunos, promovendo a autonomia, o pensamento crítico e a compreensão das diversas culturas corporais presentes na sociedade. Assim, cabe ao professor e à escola oferecerem uma prática pedagógica que prepare o educando para enfrentar as mudanças e exigências impostas pela sociedade contemporânea (Cardoso; Nunez, 2014). A partir dessa perspectiva, a Educação Física atua como elemento integrador no processo educativo, proporcionando aos estudantes ferramentas para uma melhor adaptação às transformações sociais, além de fomentar habilidades relacionadas à tomada de decisões e à autonomia (Chicati, 2000).

No Ensino Médio, os desafios da prática pedagógica tornam-se ainda mais complexos, considerando que os professores lidam com adolescentes em uma fase de intensas transformações físicas, psíquicas e sociais. Conforme destaca Becker (2003), a adolescência é uma etapa crítica do desenvolvimento humano, marcada por instabilidades e descobertas, o que exige dos educadores estratégias pedagógicas sensíveis e coerentes com as necessidades dessa faixa etária.

Apesar da relevância dessa área do conhecimento, observa-se que a Educação Física escolar ainda é alvo de desvalorização no Brasil. Essa marginalização decorre, em parte, da visão reducionista que muitos têm sobre a disciplina, associando-a unicamente ao lazer ou à recreação. Soma-se a isso a falsa crença de que a familiaridade com práticas corporais do cotidiano dispensa a atuação qualificada de um professor licenciado, especialmente no ambiente escolar. Contraditoriamente, observa-se um aumento do interesse por atividades físicas fora do contexto escolar, motivado por padrões estéticos e de saúde impostos pela sociedade contemporânea, o que revela uma contradição na forma como a disciplina é percebida e legitimada.

Diante desse cenário, torna-se fundamental compreender como os diferentes atores que compõem o ambiente escolar percebem a importância da Educação Física na formação dos alunos. Considerando que a escola é um espaço coletivo de construção de saberes, é relevante investigar a visão não apenas dos professores da área, mas também de docentes de outras disciplinas, bem como de gestores escolares — diretores, vice-diretores e pedagogos — que atuam diretamente com adolescentes e jovens no Ensino Médio.

Nesse sentido, o presente estudo busca responder à seguinte indagação: **como os profissionais da educação que atuam no Ensino Médio da rede estadual de ensino do município de Santarém – PA percebem a importância da disciplina de Educação Física no contexto escolar?** A partir dessa pergunta norteadora, pretende-se contribuir para a valorização crítica da área e para o fortalecimento de práticas pedagógicas integradoras e interdisciplinares no ambiente educacional.

QUESTÕES A INVESTIGAR

- a) Como professores, diretores, vice-diretores e pedagogos percebem a importância da Educação Física para o desenvolvimento físico, cognitivo e psicológico dos alunos do Ensino Médio da rede estadual em Santarém-Pará?
- b) Quais são as principais dificuldades relatadas pelos professores de Educação Física para ministrar suas aulas nas escolas públicas estaduais de Santarém-Pará?
- c) De que maneira a gestão escolar tem oferecido apoio institucional aos professores de Educação Física que atuam no Ensino Médio na rede estadual em Santarém-Pará?

OBJETIVOS

Objetivo Geral

Analisar a percepção de professores, diretores, vice-diretores e pedagogos da rede pública estadual de ensino de Santarém-Pará sobre a importância da disciplina de Educação Física para o desenvolvimento integral dos alunos do Ensino Médio.

Objetivos Específicos

- a) Analisar as percepções de professores, diretores, vice-diretores e pedagogos acerca da importância da Educação Física para o desenvolvimento físico, cognitivo e psicológico dos estudantes do Ensino Médio na rede pública estadual de ensino de Santarém-Pará.
- b) Identificar as principais dificuldades enfrentadas pelos professores de Educação Física no processo de planejamento e execução das aulas na rede pública estadual de ensino de Santarém-Pará.
- c) Verificar de que forma a gestão escolar oferece apoio institucional aos docentes que ministram aulas de Educação Física para alunos do Ensino Médio na rede pública estadual de ensino de Santarém-Pará.

REFERÊNCIAL TEÓRICO

Este estudo trará como fundamentação teórica os seguintes capítulos:

Capítulo 1: A Educação Física Escolar no Ensino Médio: fundamentos, objetivos e desafios.

Capítulo 2: Dificuldades e Desafios na Prática Pedagógica da Educação Física Escolar

Capítulo 3: Gestão Escolar e o Apoio à Educação Física: políticas, práticas e percepções

METODOLOGIA

A presente pesquisa irá se caracterizar como um **estudo descritivo, com abordagem qualitativa e quantitativa**, e será desenvolvida com o intuito de compreender as percepções de diferentes profissionais da educação sobre a importância da Educação Física no Ensino Médio da rede pública estadual de ensino do município de Santarém-Pará.

A coleta de dados será realizada por meio da **aplicação de um questionário estruturado**, com base na **Escala Likert**, contendo afirmativas distribuídas de acordo com os três eixos principais do estudo: (1) percepção sobre o papel da Educação Física no desenvolvimento dos estudantes, (2) dificuldades enfrentadas pelos professores de Educação Física e (3) apoio institucional da gestão escolar à disciplina. O questionário será aplicado a **professores de diferentes áreas, professores de Educação Física, diretores, vice-diretores e pedagogos** atuantes em escolas estaduais de Ensino Médio do município.

A amostra será composta por profissionais selecionados por **amostragem intencional**, considerando escolas de diferentes bairros da cidade. Os dados serão tratados estatisticamente com base em análise descritiva (frequências e percentuais) e interpretados à luz da literatura científica que fundamenta a pesquisa.

Os aspectos éticos da pesquisa serão respeitados conforme a Resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde, com a garantia do anonimato dos participantes, mediante o uso de **Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)**.

CRONOGRAMA

Atividades	Maio	Junho	Julho	Agosto	Setembro	Outubro	Novembro	Dezembro
Construção do Projeto	✓							
Submissão ao CEP-FICS		✓						
Pesquisa bibliográfica e documental		✓	✓					
Pesquisa de campo				✓				
Análise dos dados de campo				✓	✓			
Elaboração do relatório final						✓	✓	
Defesa da dissertação								✓

REFERÊNCIAS

CARDOSO, A.G., NUNEZ, P.R.M. Percepção dos alunos do ensino médio em relação às aulas de educação física. Coleção Pesquisa em Educação Física, Várzea Paulista, v. 13, n. 4, p. 125-132, 2014.

BRASIL, Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física. Brasília: MEC, 2000.

FONSECA, F.G.S. et al. Percepção dos alunos de uma escola pública em relação às aulas de educação física In: Anais... IV EDIPE – ENCONTRO ESTADUAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO – UNIMONTES - Montes Claros, p. 01-13, 2011.

CHICATI, C.K. Motivação nas aulas de educação física no ensino médio. Revista da Educação Física/UEM Maringá, v. 11, n. 1, p. 97-105, 2000

**O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NA PERSPECTIVA
DOCENTE: UM ESTUDO DE CASO NA ESCOLA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
INFANTIL E FUNDAMENTAL PROF. ZELIA FLEXA DA SILVA MAGALHÃES
BARATA/ PA**

CURSO: MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

**Rosângela Corrêa Modesto
Ricardo Figueiredo Pinto**

INTRODUÇÃO

A temática da Educação Inclusiva tem ganhado destaque nas políticas públicas educacionais brasileiras, especialmente após a assinatura de acordos internacionais que reforçam o direito de todos os alunos à aprendizagem em ambientes comuns e acessíveis. A Declaração de Salamanca, fruto da Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais realizada em 1994, é considerada um dos marcos mais relevantes para o avanço da inclusão escolar no cenário global. O documento propõe que “as escolas regulares com essa orientação inclusiva representam o meio mais eficaz de combater atitudes discriminatórias, criar comunidades acolhedoras, construir uma sociedade inclusiva e alcançar educação para todos” (BRASIL, 1994, p. 9).

A partir dessa perspectiva, o Brasil passou a reformular seu arcabouço normativo, reconhecendo a importância de oferecer não apenas o acesso, mas também as condições adequadas de permanência e aprendizagem para os estudantes público-alvo da Educação Especial. Um dos recursos mais relevantes para a efetivação desse direito é o Atendimento Educacional Especializado (AEE), concebido como uma ação pedagógica complementar e/ou suplementar à escolarização, com foco no desenvolvimento da autonomia e na eliminação de barreiras à aprendizagem e à participação.

No município de Magalhães Barata/PA, a Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Prof^a. Zélia Flexa da Silva desenvolve ações voltadas à oferta do AEE aos alunos com necessidades educacionais específicas. No entanto, compreender como os professores da modalidade de Educação Inclusiva percebem a efetividade dessas ações é fundamental para garantir a qualidade e a intencionalidade pedagógica desse atendimento. Nesse contexto, este estudo tem como objetivo analisar a importância do Atendimento Educacional Especializado na visão de docentes da referida instituição, contribuindo para o aprimoramento das práticas inclusivas desenvolvidas no âmbito escolar.

Justificativa

A Educação Inclusiva, pautada nos princípios de equidade e direito à aprendizagem, tem sido um dos principais desafios e compromissos das políticas públicas educacionais brasileiras. Com base na Declaração de Salamanca (1994) e em dispositivos legais como a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96) e o Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015), o Brasil avança na garantia do acesso de estudantes com necessidades educacionais específicas ao ensino regular.

Neste cenário, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) se apresenta como um serviço essencial, oferecido de forma complementar ou suplementar ao ensino comum, com o objetivo de eliminar barreiras à participação e à aprendizagem desses estudantes. Entretanto, para que o AEE cumpra sua função social e pedagógica, é fundamental compreender como os professores percebem e operacionalizam esse atendimento no cotidiano escolar, especialmente nos municípios de menor porte, onde ainda existem lacunas estruturais, formativas e gerenciais.

A escolha da Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Prof^a. Zélia Flexa da Silva, localizada no município de Magalhães Barata/PA, justifica-se por representar um espaço onde o AEE é ofertado de maneira contínua, atendendo alunos nos três turnos. Analisar a percepção dos docentes dessa instituição permite compreender os sentidos atribuídos à prática do AEE, os desafios enfrentados na sua implementação e as estratégias pedagógicas utilizadas, contribuindo assim para o aprimoramento das ações inclusivas no contexto escolar.

Dessa forma, a presente pesquisa se justifica pela relevância de se investigar a perspectiva docente como elemento central para a efetivação de uma política de educação inclusiva mais eficaz, democrática e humanizada, atendendo às reais necessidades dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Problemática

Apesar dos avanços legais e políticos no campo da Educação Inclusiva, a efetivação do Atendimento Educacional Especializado ainda apresenta desafios importantes, principalmente no que se refere à sua implementação pedagógica no ambiente escolar. No município de Magalhães Barata/PA, a oferta do AEE ocorre na rede municipal de ensino, porém ainda são pouco explorados os estudos que investigam a percepção dos docentes envolvidos com essa modalidade de ensino.

Diante disso, surgem os seguintes questionamentos: Como os docentes da modalidade de Educação Inclusiva percebem o papel do AEE na aprendizagem dos alunos? Quais os principais desafios enfrentados pelos professores no processo de atendimento educacional especializado? Quais estratégias pedagógicas são utilizadas para promover a inclusão escolar no contexto do AEE?

Essas questões orientam a presente pesquisa, cuja finalidade é contribuir com a melhoria das práticas pedagógicas inclusivas, a partir do olhar dos professores que vivenciam diretamente a realidade do AEE em uma escola pública da região amazônica.

Questões a investigar

- a) Como os docentes da modalidade de Educação Inclusiva percebem o papel do AEE na aprendizagem dos alunos?
- b) Quais os principais desafios enfrentados pelos professores no processo de atendimento educacional especializado?
- c) Quais as estratégias pedagógicas utilizadas pelos docentes para promover a inclusão escolar no contexto do AEE?

OBJETIVO GERAL

Analisar a importância do Atendimento Educacional Especializado (AEE) na visão de docentes da Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Prof^a. Zélia Flexa da Silva, no município de Magalhães Barata/PA.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- d) Compreender como os docentes da modalidade de Educação Inclusiva percebem o papel do AEE na aprendizagem dos alunos.
- e) Verificar os principais desafios enfrentados pelos professores no processo de atendimento educacional especializado.
- f) Identificar as estratégias pedagógicas utilizadas pelos docentes para promover a inclusão escolar no contexto do AEE.

REFERENCIAL TEÓRICO

Capítulo I – O contexto histórico da modalidade da Educação Inclusiva.

Capítulo II – A legislação brasileira para a modalidade da Educação Inclusiva.

Capítulo III – O papel do profissional no Atendimento Educacional Especializado.

METODOLOGIA

Tipo de pesquisa:

O estudo será fundamentado por meio de uma pesquisa de caráter teórico-documental, bem como por uma pesquisa de campo de cunho exploratório e descritivo.

Local da pesquisa de campo:

A pesquisa de campo será desenvolvida na Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Prof^a. Zélia Flexa da Silva, pertencente ao Sistema Municipal de Ensino do município de Magalhães Barata, no estado do Pará.

População:

Farão parte do estudo os docentes que atuam na modalidade da Educação Inclusiva na referida instituição de ensino.

Amostra:

A amostra será composta pelo universo da população docente atuante no Atendimento Educacional Especializado da escola selecionada.

Coleta de dados:

A coleta de dados será realizada por meio da elaboração e aplicação de um questionário estruturado, que será entregue aos professores participantes e deverá ser respondido individualmente. O instrumento será voltado à investigação da percepção docente sobre a importância e os desafios do AEE no contexto da prática inclusiva.

Critérios de inclusão:

Serão incluídos os participantes que estiverem lotados na modalidade da Educação Inclusiva, com idade superior a 18 anos, e que atuarem na Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Prof^a. Zélia Flexa da Silva.

Critérios de exclusão:

Serão excluídos da pesquisa os indivíduos que não forem docentes da modalidade da Educação Inclusiva, ou que não atuarem na instituição selecionada.

Análise dos dados:

Os dados obtidos serão analisados por meio de abordagem quantitativa descritiva, utilizando percentuais simples para a organização e interpretação dos resultados, complementados por uma análise qualitativa que buscará identificar sentidos, percepções e significados atribuídos pelos docentes às práticas do AEE.

Ética na investigação:

A pesquisa será conduzida em conformidade com os princípios éticos estabelecidos pelo Conselho Nacional de Saúde, conforme as diretrizes do Comitê de Ética em Pesquisa envolvendo Seres Humanos, respeitando os direitos de anonimato, consentimento livre e esclarecido, e integridade dos participantes.

CRONOGRAMA

Mês	Atividades
Abril/2025	Reestruturação do projeto de pesquisa; levantamento bibliográfico inicial
Mairo/2025	Redação da introdução e do referencial teórico (Capítulo 1 em andamento)
Junho/2025	Entrega do Capítulo 1 (Histórico e conceitual da Educação Inclusiva); continuação do Capítulo 2 (legislação)
Julho/2025	Conclusão e revisão do Capítulo 2; redação do Capítulo 3 (papel do AEE e percepção docente)
Agosto/2025	Aplicação dos questionários (coleta de dados); início da análise dos dados
Setembro/2025	Redação do Capítulo de Análise de Dados; elaboração das considerações finais
Outubro/2025	Revisão geral; formatação; depósito e defesa da dissertação 🎓

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Salamanca: UNESCO, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 22 abr. 2025.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 22 abr. 2025.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 22 abr. 2025.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. **Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)**. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 7 jul. 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm. Acesso em: 22 abr. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf>. Acesso em: 22 abr. 2025.

EDUCAÇÃO DE JOVENS, ADULTOS E IDOSOS EM BELÉM-PA (DISTRITO DE ICOARACI): PRÁTICAS VOLUNTÁRIAS PARA A ERRADICAÇÃO DO ANALFABETISMO E INCLUSÃO SOCIAL

CURSO: MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

Ana da Providencia Ferreira

Ricardo Figueiredo Pinto

RESUMO

Este projeto tem como foco a realidade de jovens, adultos e idosos residentes no distrito de Icoaraci, em Belém-PA, que se encontram em situação de analfabetismo total ou funcional. Observa-se, a partir da atuação voluntária junto a essa população, que muitas pessoas relatam dependência de terceiros para realizar tarefas básicas, como se locomover pela cidade, acessar serviços de saúde e realizar atividades cotidianas, devido à sua dificuldade em ler e escrever. A pesquisa visa compreender os fatores que levaram à não escolarização ou à evasão escolar, identificando estratégias pedagógicas mais eficazes e alinhadas às suas necessidades. Para isso, serão analisados relatos individuais com o objetivo de traçar metodologias educativas personalizadas. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, com aplicação de entrevistas semiestruturadas e análise de conteúdo dos relatos. Espera-se que os resultados possibilitem a construção de práticas educativas mais inclusivas, com ênfase na valorização das experiências de vida dos participantes e na promoção da cidadania por meio da alfabetização.

1. INTRODUÇÃO

A erradicação do analfabetismo é uma meta global estabelecida pela Agenda 2030 da ONU (ONU, 2015), e, embora o Brasil tenha avançado nas políticas públicas de alfabetização, ainda há lacunas significativas, especialmente entre populações adultas e idosas. Dados do IBGE (2023) indicam que, no Brasil, mais de 9,3 milhões de pessoas com 15 anos ou mais não sabem ler nem escrever, o que representa cerca de 5,6% da população nessa faixa etária.

No distrito de Icoaraci, em Belém do Pará, o problema do analfabetismo se manifesta com intensidade entre adultos e idosos em situação de vulnerabilidade social. Muitos relatam sentir-se dependentes de outras pessoas para tarefas básicas, o que impacta sua autonomia, autoestima e participação social. A alfabetização de jovens, adultos e idosos, portanto, vai além do aprendizado de códigos linguísticos; ela representa uma ferramenta de emancipação e cidadania (Freire, 1987).

Diante desse cenário, surgem iniciativas voluntárias que buscam atender a essa demanda, promovendo o acesso à educação e incentivando os participantes a (re)escreverem suas histórias. Este projeto parte da escuta sensível desses sujeitos para, a partir de seus relatos, identificar metodologias adequadas às suas realidades e potencialidades. Problema de Pesquisa:

Quais os principais fatores relatados por jovens, adultos e idosos do distrito de Icoaraci que os levaram a não frequentar ou não concluir a escolarização básica?

1.1 Questões a investigar

- a) Quais foram os principais obstáculos vivenciados pelos participantes em sua trajetória escolar e quais fatores contribuíram para o analfabetismo ou abandono dos estudos?
- b) Quais práticas pedagógicas podem ser elaboradas a partir das vivências e das necessidades identificadas nos relatos de jovens, adultos e idosos em situação de analfabetismo?
- c) De que maneira as práticas voluntárias de alfabetização influenciam a reconstrução das trajetórias educacionais e sociais dos participantes atendidos no distrito de Icoaraci?
- d) Quais são as características sociodemográficas e educacionais dos participantes das ações voluntárias de alfabetização em Icoaraci?

2. OBJETIVO GERAL

Investigar as principais barreiras enfrentadas pelos sujeitos em sua trajetória escolar e os motivos que os levaram ao analfabetismo ou à evasão.

2.1 Objetivos específicos

- a) Propor práticas pedagógicas personalizadas, baseadas nas vivências e nas necessidades identificadas nos relatos dos sujeitos.
- b) Compreender de que forma as práticas voluntárias de alfabetização contribuem para a reconstrução das trajetórias educacionais e sociais de jovens, adultos e idosos no distrito de Icoaraci, em Belém-PA.
- c) Mapear os perfis dos participantes atendidos pelas ações de alfabetização voluntária, considerando faixa etária, escolaridade e histórico educacional.

3. REVISÃO DA LITERATURA

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) tem sido historicamente marcada por desafios estruturais e pedagógicos, entre os quais se destacam o abandono escolar, a descontinuidade das políticas públicas e a inadequação metodológica (Arroyo, 2005). A população atendida pela

EJA é heterogênea, composta por sujeitos com histórias de vida diversas e, muitas vezes, atravessadas por experiências de exclusão e invisibilidade social.

Freire (1987) propõe uma educação dialógica e libertadora, centrada na realidade dos educandos, como forma de promover uma aprendizagem significativa. Nessa perspectiva, a escuta ativa dos relatos dos sujeitos da pesquisa torna-se uma estratégia fundamental para compreender suas vivências e expectativas.

Além disso, autores como Gadotti (2009) e Soares (2004) destacam a importância da alfabetização de adultos como direito humano e instrumento de inclusão social. Tais abordagens sustentam a proposta deste trabalho, que visa articular a escuta dos sujeitos com a elaboração de práticas pedagógicas adequadas, baseadas na realidade local.

Capítulo 1 – A Educação de Jovens, Adultos e Idosos: Perspectivas, Políticas e Desafios

- A história e a evolução da EJA no Brasil;
- Marcos legais e políticas públicas voltadas à alfabetização de jovens, adultos e idosos (LDB, PNE, EJA, EPT, etc.);
- Os desafios enfrentados por esse público no contexto escolar, como evasão, analfabetismo funcional, e exclusão digital.

Capítulo 2 – Alfabetização como Direito Social: Inclusão, Cidadania e Práticas Voluntárias

- O analfabetismo como violação de direitos e obstáculo à cidadania;
- A alfabetização enquanto instrumento de emancipação social (com base em Paulo Freire, Gadotti, Arroyo);
- Experiências e relevância das práticas voluntárias na promoção da justiça educacional, especialmente em contextos de vulnerabilidade.

Capítulo 3 – Metodologias de Ensino e Práticas Pedagógicas na Educação de Adultos: Caminhos para a Personalização e a Valorização de Saberes

Este capítulo pode incluir:

- Abordagens pedagógicas dialógicas, andragógicas e intergeracionais;
- Valorização das experiências de vida dos sujeitos no processo de ensino-aprendizagem;

- Estratégias para a personalização do ensino na alfabetização de adultos e idosos.

3. METODOLOGIA

- Tipo de pesquisa:** qualitativa, exploratória.
- Métodos e técnicas:** entrevistas semiestruturadas com adultos e idosos residentes em Icoaraci.
- População e amostra:** participantes de um projeto voluntário de alfabetização. A amostra será definida por conveniência, com base na participação ativa nas atividades do projeto.
- Instrumentos:** roteiro de entrevista, diário de campo, gravador de áudio.
- Análise de dados:** análise de conteúdo com base em Bardin (2016).

4. CRONOGRAMA

Etapas	Mês/Ano
Levantamento bibliográfico – Capítulo 1	Julho/2025
Levantamento bibliográfico – Capítulo 2	Agosto/2025
Levantamento bibliográfico – Capítulo 3	Setembro 2025
Coleta de dados (entrevistas)	Junho a Agosto/2025
Transcrição e análise	Agosto/2025
Redação do relatório	Setembro/2025
Apresentação dos resultados	Dezembro/2025

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel. Ofício de mestre: imagens e auto-imagens. **Petrópolis: Vozes, 2005.**

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

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

GADOTTI, Moacir. Educação de jovens e adultos: um direito e um dever. **São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2009.**

IBGE. Censo demográfico 2022: Alfabetização. Rio de Janeiro: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2023. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/>. Acesso em: 02 maio 2025.

ONU – ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. Transformando nosso mundo: a Agenda 2030 para o desenvolvimento sustentável. **Nova York: ONU, 2015.**

SOARES, Magda. Alfabetização e letramento. **São Paulo: Contexto, 2004.**

A PRÁTICA AVALIATIVA NA EJA: UM ESTUDO COM DOCENTES DO ENSINO FUNDAMENTAL II, NA ESCOLA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL E FUNDAMENTAL PROF. TEODORA COSTA FERREIRA EM MAGALHÃES BARATA/PA

CURSO: DOUTORADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

**Leandro Ribeiro da Silva
Ricardo Figueiredo Pinto**

INTRODUÇÃO

A educação é reconhecida como uma poderosa ferramenta de transformação social, sendo essencial não apenas para o desenvolvimento pessoal, mas também para a realização da vocação humana em sua plenitude. Enquanto processo formativo, constitui-se como base para o exercício da cidadania, para a construção da autonomia e para o fortalecimento das capacidades críticas dos sujeitos. Além disso, desempenha um papel estratégico na mobilização social e na consolidação de práticas democráticas, já que, sem o acesso efetivo à educação, mudanças estruturais profundas tornam-se inviáveis.

No entanto, quando o foco recai sobre a modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA), observa-se uma dissociação frequente entre os conceitos de educação pública e qualidade educacional, como se ambos pudessem ser analisados de maneira isolada. Essa separação artificial compromete a consolidação de políticas públicas eficazes, que considerem a complexidade da trajetória dos sujeitos atendidos por essa modalidade. Segundo Rodrigues e Moura (2017), essa fragmentação traz prejuízos à EJA, pois “a dinamicidade dessas duas concepções, educação pública e qualidade, na maioria das vezes são refletidas em separado, trazendo inúmeros prejuízos para a consolidação de políticas públicas dessa modalidade de ensino”.

Os autores ainda enfatizam que os jovens e adultos que retornam ao processo de escolarização trazem consigo uma forma particular de compreender os conhecimentos historicamente acumulados, estabelecendo relações entre os conteúdos escolares e suas experiências de vida. Essa construção do saber, por parte dos sujeitos da EJA, não ocorre de forma linear ou homogênea, mas a partir de articulações entre o vivido e o aprendido, o que demanda, do ponto de vista pedagógico, estratégias avaliativas que respeitem essas especificidades. Como afirmam Rodrigues e Moura (2017), “os sujeitos jovens adultos em formação têm sua forma própria de apreender os conhecimentos historicamente organizados, relacionando-os com os conhecimentos adquiridos durante sua história de vida”. Assim, refletir

sobre a avaliação da aprendizagem na EJA torna-se uma exigência teórica e prática urgente, uma vez que sua função não pode se restringir à verificação do desempenho, mas deve assumir uma perspectiva formativa, crítica e emancipadora, adequada ao perfil e às necessidades dos educandos dessa modalidade.

Justificativa

Nas últimas décadas, os olhares dos estudiosos, pesquisadores, dos governos e da sociedade têm se voltado para a dimensão social e política da avaliação, especialmente por esta se configurar como um dos principais desafios da educação básica brasileira (Rodrigues; Moura, 2017). No âmbito da Educação de Jovens e Adultos (EJA), esse desafio ganha contornos ainda mais complexos, tendo em vista a especificidade dos sujeitos que compõem essa modalidade: jovens, adultos e idosos com trajetórias de vida marcadas pela interrupção ou não acesso à escolarização regular.

A avaliação, nesse contexto, não pode restringir-se a uma função classificatória, de mensuração ou controle, mas deve ser compreendida como uma prática pedagógica a serviço da aprendizagem, que valorize o percurso formativo do educando, suas experiências e conhecimentos prévios. Conforme Hadji (2001), a criação de uma cultura de avaliação escolar mais ética e democrática deve ser capaz de indicar caminhos mais esclarecedores aos agentes educativos — incluindo professores, gestores, alunos e famílias — permitindo que os docentes repensem suas ações pedagógicas e que os discentes compreendam seus avanços e dificuldades.

A perspectiva formativa da avaliação está também no centro das reflexões de Hoffmann (2000), ao apontar que a avaliação constitui um instrumento lógico e essencial ao acompanhamento da aprendizagem, devendo ser usada não como ferramenta de punição ou exclusão, mas como um processo ético e contínuo de análise das práticas e dos resultados. Para os professores da EJA, a avaliação exige atenção ao percurso individual de aprendizagem no interior do coletivo, de modo que o acompanhamento ocorra tanto nas construções individuais quanto nas interações em grupo (Rodrigues; Moura, 2017).

Diante dos altos índices de evasão e retenção escolar na EJA — indicadores que fragilizam a permanência e o sucesso dos estudantes —, refletir sobre a prática avaliativa torna-se uma urgência. Embora o arcabouço normativo brasileiro (CF/1988; LDB nº 9.394/96) garanta o direito à educação para todos, e existam diretrizes e mecanismos de financiamento específicos para a EJA, como o FUNDEB e materiais didáticos próprios, a prática cotidiana da

avaliação ainda encontra dificuldades de adequação às necessidades formativas dessa população.

Assim, a presente pesquisa justifica-se pela necessidade de compreender criticamente como se configuram as práticas avaliativas na EJA do Ensino Fundamental II no município de Magalhães Barata/PA, com vistas à proposição de estratégias que respeitem a singularidade dos sujeitos, promovam a equidade e contribuam para a permanência com qualidade na escolarização de jovens e adultos.

Problemática

A avaliação da aprendizagem ainda constitui uma das principais dificuldades da prática docente no cenário da educação básica, particularmente na Educação de Jovens e Adultos (EJA), que exige metodologias e estratégias adaptadas às especificidades do público atendido. A realidade educacional mostra que, apesar de existirem políticas públicas voltadas ao atendimento dessa modalidade, as práticas avaliativas ainda são, em muitos casos, herdadas do ensino regular, sem considerar as trajetórias interrompidas, as experiências de vida e os tempos próprios de aprendizagem dos sujeitos da EJA.

Como apontam Rodrigues e Moura (2017), os altos índices de evasão e retenção escolar na EJA continuam desafiando os educadores, revelando que as estratégias avaliativas ainda não conseguem atender plenamente à realidade dos alunos jovens e adultos. Esses índices, aliados à utilização de modelos avaliativos normativos e descontextualizados, podem contribuir para o fracasso escolar e o abandono da escola, em vez de promoverem inclusão, reconhecimento e valorização dos saberes trazidos pelos educandos.

Diante desse cenário, emergem questões centrais que orientam esta investigação: Como os professores da EJA têm conduzido suas práticas avaliativas no Ensino Fundamental II no município de Magalhães Barata/PA? Essas práticas estão contribuindo para a aprendizagem e permanência dos estudantes, ou reforçando mecanismos de exclusão? De que forma a avaliação pode ser ressignificada como instrumento pedagógico emancipador e inclusivo na EJA?

Responder a essas perguntas é essencial para colaborar com a construção de processos avaliativos mais coerentes com os princípios da educação inclusiva, democrática e dialógica, fortalecendo o direito à educação de qualidade para jovens e adultos que retornam à escola.

Questões a Investigar

- a) Quais as percepções dos professores sobre os critérios e instrumentos avaliativos aplicados no contexto da EJA?
- b) Como as práticas avaliativas podem ser adequadas frente às trajetórias, vivências e necessidades específicas dos estudantes da EJA?
- c) Quais estratégias avaliativas promovem a permanência, a dignidade e a valorização das aprendizagens significativas no contexto da EJA.

OBJETIVOS

Geral

Verificar as práticas avaliativas adotadas na modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA), no Ensino Fundamental II, da Escola Municipal de Educação Infantil e Fundamental Profª Teodora Costa Ferreira em Magalhães Barata/PA.

Específicos

- a) Compreender as percepções dos professores sobre os critérios e instrumentos avaliativos aplicados no contexto da EJA.
- b) Analisar a adequação das práticas avaliativas frente às trajetórias, vivências e necessidades específicas dos estudantes da EJA.
- c) Verificar quais estratégias avaliativas promovem a permanência, a dignidade e a valorização das aprendizagens significativas no contexto da EJA.

REFERENCIAL TEÓRICO

Capítulo 1 – A Educação de Jovens e Adultos: fundamentos, trajetória histórica e políticas públicas

- a) O surgimento e evolução da EJA no Brasil;
- b) Os marcos legais (Constituição Federal de 1988, LDB, PNE, Diretrizes Curriculares Nacionais da EJA);
- c) A função social da EJA como direito à educação e como instrumento de justiça social;
- d) Os desafios enfrentados por essa modalidade na contemporaneidade, com ênfase no Ensino Fundamental II.

Capítulo 2 – Avaliação da aprendizagem: concepções, finalidades e práticas pedagógicas

Capítulo 3 – Formação docente e prática avaliativa na EJA: limites e possibilidades

Capítulo 4 - Estratégias avaliativas inclusivas e emancipadoras na EJA: caminhos para a transformação pedagógica

METODOLOGIA

Tipo de pesquisa:

O estudo será desenvolvido por meio de uma abordagem qualitativa e quantitativa, de natureza teórico-documental e de campo, com caráter exploratório e descritivo. A pesquisa teórica permitirá a fundamentação dos conceitos-chave e o diálogo com autores e documentos normativos que tratam da avaliação na EJA, enquanto a pesquisa de campo possibilitará a aproximação empírica com a realidade investigada.

Local da pesquisa:

A pesquisa de campo será realizada na Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Prof^a. Teodora Costa Ferreira, localizada na Vila Santo Antônio, pertencente ao Sistema Municipal de Ensino do município de Magalhães Barata, no estado do Pará.

População e amostra:

A população da pesquisa será composta pelos docentes que atuam na modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA) na referida escola. A amostra corresponderá ao universo da população, considerando-se todos os professores que atendam aos critérios de inclusão.

Critérios de inclusão:

Serão incluídos na pesquisa os professores que estiverem lotados na modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA), com idade igual ou superior a 18 anos, e que estejam em efetivo exercício na Escola Municipal Prof^a. Teodora Costa Ferreira, localizada na Vila Santo Antônio, em Magalhães Barata/PA.

Critérios de exclusão:

Serão excluídos os docentes que não atuarem na modalidade da EJA ou que não estejam vinculados à instituição escolar selecionada.

Procedimentos de coleta de dados:

A coleta de dados será realizada por meio da aplicação de um questionário estruturado, elaborado com base nos objetivos da pesquisa e nas categorias teóricas discutidas na fundamentação. O instrumento será entregue aos docentes participantes e deverá ser respondido individualmente, de forma voluntária e anônima.

Procedimentos de análise dos dados:

Os dados obtidos serão analisados por meio de uma abordagem quantitativa descritiva, utilizando percentuais simples para organização das respostas, e por meio de análise qualitativa, com vistas à interpretação das percepções dos docentes sobre suas práticas avaliativas, identificando padrões, contradições e possibilidades pedagógicas emergentes.

Aspectos éticos:

Esta pesquisa observará os princípios éticos que regem os estudos com seres humanos, conforme estabelecido pelas diretrizes do Conselho Nacional de Saúde (Resolução CNS nº 466/2012). Os participantes serão previamente informados sobre os objetivos da pesquisa e deverão assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), garantindo anonimato, confidencialidade e a possibilidade de desistência a qualquer momento, sem prejuízos.

CRONOGRAMA

Mês	Atividades
Abril/2025	Reestruturação do projeto de pesquisa; levantamento bibliográfico inicial
Maiο/2025	Redação da introdução e do referencial teórico (Capítulo 1 em andamento)
Junho/2025	Entrega do Capítulo 1 (A Educação de Jovens e Adultos: fundamentos, trajetória histórica e políticas públicas);
Julho/2025	Capítulo 2 – Avaliação da aprendizagem: concepções, finalidades e práticas pedagógicas
Agosto/2025	Capítulo 3 – Formação docente e prática avaliativa na EJA: limites e possibilidades
Setembro/2025	Capítulo 4 - Estratégias avaliativas inclusivas e emancipadoras na EJA: caminhos para a transformação pedagógica
Setembro/2025	Aplicação dos questionários (coleta de dados); início da análise dos dados
Setembro/2025	Redação do Capítulo de Análise de Dados; elaboração das considerações finais
Outubro/2025	Revisão geral; formatação; depósito e defesa da dissertação 🎓

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 22 abr. 2025.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 22 abr. 2025.

BRASIL. **Ministério da Educação.** Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília: MEC, 2000. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/diretrizes_eja.pdf. Acesso em: 22 abr. 2025.

HADJI, Charles. **Avaliação: regras do jogo.** Porto Alegre: Artmed, 2001.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade.** Porto Alegre: Mediação, 2000.

RODRIGUES, Francisco das Chagas Alves; MOURA, Maria da Glória Carvalho. **Avaliação da aprendizagem e práticas avaliativas na modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA): revendo mitos, ritos, realidades.** *Revista Científica de Educação*, v. 1, n. 2, p. 80–95, 2017. Disponível em: https://revistas.ufc.br/revci_educ/article/view/27345. Acesso em: 22 abr. 2025.

O BENEFÍCIO DO EXERCÍCIO FÍSICO NA SAÚDE MENTAL DE MOTORISTAS DE APLICATIVO EM ANANINDEUA

MESTRADO EM SAÚDE PÚBLICA

Nayara Santos Monteiro Rodrigues

Ricardo Figueiredo Pinto

RESUMO

A pesquisa de campo tem por objetivo analisar os benefícios do exercício físico para a saúde mental dos motoristas de aplicativo em Ananindeua; bem como verificar como a prática regular de exercícios físicos influencia a saúde mental desses trabalhadores do setor de transporte, identificar o papel dos profissionais de educação física na promoção da saúde mental por meio da atividade física e analisar as principais barreiras e motivações que impactam a adesão dos trabalhadores do transporte à prática de exercícios físicos. Busca-se responder a três questionamentos: de que maneira a prática regular de exercícios físicos contribui para a saúde mental dos motoristas de aplicativo de Ananindeua? De que forma os profissionais de educação física contribuem para a promoção da saúde mental? Quais são as principais barreiras e motivações para a adesão ao exercício físico? Espera-se, portanto, explicitar a atuação do profissional de educação física na prevenção de transtornos mentais, pensar em estratégias e métodos utilizados para incentivar a prática de exercícios físicos voltados à saúde mental e fazer a Integração do profissional de educação física com equipes multidisciplinares de saúde.

1. INTRODUÇÃO

O estilo de vida que a pessoa tem influencia diretamente nos transtornos com mecanismos e manifestações multifatoriais: desequilíbrio de neurotransmissores (serotonina, noradrenalina, dopamina e glutamato), alterações no cortisol (hormônio liberador da corticotrofina e mudanças no tamanho da hipófise e da adrenal, estresse oxidativo, neurodegeneração, imunoinflamação, disfunção mitocondrial (LOPRESTI et al., 2013)

Em relação ao exercício físico, não basta apenas o convencimento cognitivo, é necessário entender a complexidade do quadro e tentar minimizar os efeitos colaterais medicamentosos. É necessário saber e saber qual a melhor estratégia para o aluno com transtornos mentais e ensinar que o exercício também é necessário a partir de determinado momento do tratamento e o profissional de educação física deve estar alinhado, de preferência, com o médico ou psicólogo de seu aluno. Em outras palavras, a grande questão é até que ponto os tratamentos farmacológicos (e psicoterapia) sozinhos conseguem prevenir e tratar problemas

como os transtornos depressivo e de ansiedade, bem como doenças cardiovasculares e incidência de câncer? (KANDOLA et al., 2018).

Em se tratando do trabalhador do setor do transporte, segundo Pereira (2023), os trabalhadores, por sua vez, não sabem identificar a diferença entre ansiedade e depressão e, tampouco, identificar sinais ou sintomas. Para tanto, busca-se responder a três questionamentos principais: de que maneira a prática regular de exercícios físicos contribui para a saúde mental dos trabalhadores de transporte? De que forma os profissionais de educação física contribuem para a promoção da saúde mental? Quais são as principais barreiras e motivações para a adesão ao exercício físico pelos trabalhadores de transporte?

Como resposta aos questionamentos, objetiva-se analisar os benefícios do exercício físico para a saúde mental dos trabalhadores do setor de transporte; bem como verificar como a prática regular de exercícios físicos influencia a saúde mental dos trabalhadores do setor de transporte, identificar o papel dos profissionais de educação física na promoção da saúde mental por meio da atividade física e analisar as principais barreiras e motivações que impactam a adesão dos trabalhadores do transporte à prática de exercícios físicos.

2. REVISÃO DA LITERATURA

Segundo Walker et al (2015), desordens mentais aumentam em 122% o risco de morte, reduz a expectativa de vida em 10 anos e são responsáveis por 14,3% das mortes no mundo. Em outro estudo com total de 249.846 pessoas acompanhadas por 11 anos, existe risco em pessoas com ansiedade de 48% de morrer por doenças cardíacas. (BATELAAN et al., 2010).

Ansiedade e depressão podem ser associadas com diversos problemas de saúde, como: 13% mais risco de desenvolver câncer, 21% mais risco de morrer de câncer e 24% mais risco de mortes por causas gerais em pessoas com câncer (WANG et al., 2019). Dahr & Barton (2016) destacam que ter depressão aumenta em cinco vezes o risco de morte nos próximos cinco meses em pós infartados e o risco de morte tem relação ao observar a baixa adesão aos hábitos saudáveis e ao tratamento.

Cerca de 800 mil pessoas se matam anualmente, além de ser a segunda maior causa de morte entre pessoas de 15 a 29 anos. A depressão foi considerada a principal causa individual de incapacidade funcional e adolescentes depressivos possuem risco 30 vezes maior de cometer suicídio (Zhang et al., 2020).

Moitra et al (2022) relata que o tratamento mínimo adequado varia de 3% em países mais pobres e 23% nos mais ricos e a cobertura para tratamento mental varia de 8% a 33% da população que necessita. Entende-se que, além de baixa adesão ao tratamento, ainda existem,

segundo Dell'osso et al (2020) interrupção do tratamento por motivos relacionados ao próprio paciente, como: preconceito com o remédio, efeitos colaterais ou intolerância; e os relacionados ao médico, como: instrução insuficiente, falta de compartilhamento das tomadas de decisão e cuidado de acompanhamento; bem como motivos relacionados a logística, como: acessibilidade, custos e estigma. Seguem afirmando que cerca de 20-59% dos pacientes interrompem o uso dentro de 3 ou 4 semanas.

Rehm e Shield (2019) fizeram uma análise do risco global de transtornos de humor e vícios. Eles afetam 16% de toda a população mundial, com maior prevalência em mulheres e causam 7% de todos os dias de vida produtivas perdidas e 19% dos anos vividos de incapacidade do mundo.

Uma meta-análise feita com total de 1.565.699 pessoas acompanhadas por até 24 anos verificou que a ansiedade aumenta em 52% o risco de desenvolver doenças cardiovasculares (Batelaan et al., 2016). Outra pesquisa realizada em 2010, relata que, após acompanhar 49.321 jovens por 37 anos, verificou que a ansiedade aumenta em 117% o risco de desenvolver doenças cardiovasculares e 151% o risco de infarto (Janszky et al., 2010).

Granfredi (2020) e seus colaboradores em seu estudo, avalia a associação entre atividade física e depressão e identifica que em 42 estudos utilizando o pedômetro e acelerômetro como instrumento de coleta de dados em 37.408 pessoas. O resultado foi que, no geral, as pessoas menos fisicamente ativas obtinham escore maior para desenvolver depressão e/ou outras comorbidades.

3. METODOLOGIA

A presente pesquisa será uma revisão bibliográfica e estudo de campo, portanto, quali e quantitativa, pois levará em consideração a prevalência dos resultados, de delineamento transversal.

O estudo será submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa da instituição Facultad Interamericana de Ciencias Sociales.

Serão incluídos estudos em português, para o referencial teórico, e para a discussão dos resultados serão incluídos somente estudos realizados no Brasil.

Para a análise dos dados obtidos, será utilizado o método descritivo, no qual, de acordo com Perovano (2014), o processo descritivo busca a identificação, registro e análise das características, fatores ou variáveis relacionadas ao fenômeno ou processo. A abordagem desta pesquisa, portanto, será descritiva, pois busca descrever a relação entre as condições de trabalho

de motoristas profissionais, doenças ocupacionais e os riscos aos quais esses motoristas estão expostos nas estradas. Os resultados serão discutidos e respaldados por outras literaturas relevantes sobre o tema.

Após o estudo exploratório realizado para a aproximação do tema, será desenvolvido um questionário semiestruturado com perguntas abertas e fechadas e enviadas a motoristas profissionais, através do aplicativo *WhatsApp*.

A análise dos dados será através da interpretação com enfoque qualitativo das respostas e estatísticas coletadas pelos questionários no Google Forms. As quais serão transportadas e organizadas em uma planilha digital do programa Microsoft Excel, de modo a detalhar o processo analítico, e ampliar as possibilidades interpretativas das informações.

- **Cronograma:**

ETAPAS	DATA
CONSTRUÇÃO DO QUESTIONÁRIO	28/02/2025
COLETA DE DADOS DO QUESTIONÁRIO E PESQUISA BIBLIOGRÁFICA	15/03/2025-15/06/2025
ANÁLISE DOS RESULTADOS	16/06/2025-16/07/2025
CONCLUSÃO	17/07/2025-02/09/2025

4. RESULTADOS ESPERADOS

Espera-se reafirmar a atuação do profissional de educação física na prevenção e tratamento de transtornos mentais; bem como elaborar estratégias e métodos utilizados para incentivar a prática de exercícios físicos voltados à saúde mental e propor integração do profissional de educação física com equipes multidisciplinares.

5. REFERÊNCIAS

BATELAAN, N. M.; Seldenrijk, A.; Bot, M.; van Balkom, A. J. L. M.; Penninx, B. W. J. H. (2016). Anxiety and new onset of cardiovascular disease: critical review and meta-analysis. *The British Journal of Psychiatry*, 208(3), 223-231. doi:10.1192/bjp.bp.114.156554

CARMASSI, Claudia; Foghi, Claudia; Dell'Oste, Valerio; Cordone, Annalisa; Bertelloni, Carlo Antonio; Bui, Eric; Dell'Osso, Liliana (2020). *PTSD symptoms in healthcare workers facing the three coronavirus outbreaks: What can we expect after the COVID-19 pandemic*. *Psychiatry Research*, 292(), 113312-. doi: 10.1016/j.psychres.2020.113312

DHAR, Arup K.; Barton, David A. (2016). *Depression and the Link with Cardiovascular Disease*. *Frontiers in Psychiatry*, 7(), -. doi:10.3389/fpsy.2016.00033

KANDOLA, Aaron; Vancampfort, Davy; Herring, Matthew; Rebar, Amanda; Hallgren, Mats; Firth, Joseph; Stubbs, Brendon (2018). *Moving to Beat Anxiety: Epidemiology and Therapeutic Issues with Physical Activity for Anxiety*. *Current Psychiatry Reports*, 20(8), 63-. doi:10.1007/s11920-018-0923-x

LOPRESTI, Adrian L.; Hood, Sean D.; Drummond, Peter D. (2013). *A review of lifestyle factors that contribute to important pathways associated with major depression: Diet, sleep and exercise*. *Journal of Affective Disorders*, 148(1), 12-27. doi: 10.1016/j.jad.2013.01.014

MOITRA M, Santomauro D, Collins PY, Vos T, Whiteford H, Saxena S, et al. (2022) The global gap in treatment coverage for major depressive disorder in 84 countries from 2000–2019: A systematic review and Bayesian meta-regression analysis. *PLoS Med* 19(2): e1003901. DOI: 10.1371/journal.pmed.1003901

PEREIRA, Emille Maiana Santos. *Atenção A Saúde Mental De Trabalhadores Do Transporte Urbano - Relato De Experiência*. *Revista Multidisciplinar em Saúde*. V. 4, Nº 3, 2023.

PEROVANO, D. G. *Manual de Metodologia Científica para Segurança Pública e Defesa Social*. Curitiba: Juruá, 2014.

WALKER, Elizabeth Reisinger; McGee, Robin E.; Druss, Benjamin G. (2015). *Mortality in Mental Disorders and Global Disease Burden Implications*. *JAMA Psychiatry*, 72(4), 334-. doi:10.1001/jamapsychiatry.2014.2502

WANG, Yun-He; Li, Jin-Qiao; Shi, Ju-Fang; Que, Jian-Yu; Liu, Jia-Jia; Lappin, Julia M.; Leung, Janni; Ravindran, Arun V.; Chen, Wan-Qing; Qiao, You-Lin; Shi, Jie; Lu, Lin; Bao, Yan-Ping (2019). *Depression and anxiety in relation to cancer incidence and mortality: a systematic review and meta-analysis of cohort studies*. *Molecular Psychiatry*, (), -. doi:10.1038/s41380-019-0595-x

ZHANG, Stephen X.; Liu, Jing; Afshar Jahanshahi, Asghar; Nawaser, Khaled; Yousefi, Ali; Li, Jizhen; Sun, Shuhua (2020). *At the height of the storm: Healthcare staff's health conditions and job satisfaction and their associated predictors during the epidemic peak of COVID-19*. *Brain, Behavior, and Immunity*, S0889159120307832-. doi:10.1016/j.bbi.2020.05.010



SEÇÃO DE SLIDES



Faculdade Interamericana de Ciências Sociais
Mestrado em Ciências da Educação

DESAFIOS HISTÓRICOS E POLÍTICOS DA EVASÃO ESCOLAR NO BRASIL

Orientador: Prof. Pós-doutor Ricardo Figueiredo Pinto
Orientando: Antônio Fernando Tavares Guedes



Introdução ao Problema da Evasão

- ✓ **Fenômeno Complexo**
A evasão escolar impacta diretamente o desenvolvimento individual e o avanço socioeconômico da nação.
- ✓ **Marcos Legais**
A Constituição Federal de 1988 e a LDB estabelecem a educação como direito de todos e dever do Estado.
- ✓ **Desafio Estrutural**
É fundamental reconhecer os limites impostos por um sistema educacional excludente.



Contexto Histórico da Evasão

- 1 — 1988
John McNeely conduz um dos primeiros estudos sobre abandono estudantil nos EUA.
- 2 — Século XX
França, Reino Unido e Suécia desenvolvem políticas públicas de enfrentamento à evasão.
- 3 — 1995
Brasil institui a Comissão Especial para Estudo da Evasão pela SESu/MEC.
- 4 — Atualidade
Persistem ações limitadas e desarticuladas para combater a evasão escolar.

Educational Policies in Brazil



1 1950
Introduction of primary education of farms in literacy education on educational of education of education



2 1960
Focus on introduction of education reform delectator university of reforms



3 2000s
Focus on vocational training for denimation training. Expansion on trainings of active expansion of higher education.



Estado Democrático de Direito e Educação



A Constituição de 1988 encerrou mais de duas décadas de regime militar autoritário, inaugurando uma era de redemocratização comprometida com a dignidade humana e a cidadania.



Direito à Educação na Legislação

Constituição Federal

Estabelece a educação como direito público subjetivo assegurado a todos.

LDB

Regulamenta o ensino obrigatório e gratuito, modernizando o sistema educacional brasileiro.

Estatuto da Criança e do Adolescente

Garante a frequência escolar regular como direito fundamental.

Saviani observa que o acesso à educação é condição fundamental para o exercício pleno de outros direitos, sejam civis, políticos, sociais ou econômicos.

Made with GRAMMA

Princípios da LDB e Educação Profissional



Igualdade de condições

Acesso e permanência na escola para todos



Educação pública e gratuita

Papel do Estado na promoção do acesso universal



Educação profissional

Articulação entre formação técnica e demandas sociais

A educação profissional constitui uma modalidade estratégica, especialmente para populações que enfrentam barreiras históricas ao acesso à educação superior e ao mercado de trabalho.

Made with GRAMMA

Complexidade da Evasão Escolar



A evasão é um fenômeno educacional multifacetado, presente em todos os tipos de instituições de ensino e que impacta o sistema educacional como um todo.

Made with GRAMMA

Causas da Evasão Escolar

Fatores Externos

- Problemas de saúde
- Violência urbana
- Envolvimento com drogas
- Gravidez na adolescência
- Ausência de apoio familiar

Fatores Internos

- Ambiente escolar autoritário
- Pouca participação dos estudantes
- Conteúdos descontextualizados
- Avaliações excludentes
- Desconexão com a realidade

A escola frequentemente atua como um mecanismo de reprodução social, exigindo do aluno conformidade com padrões que nem sempre refletem sua vivência.

Made with GRAMMA

Impacto da Pandemia na Evasão

26%

2020

Percentual de jovens fora da escola no início da pandemia

36%

2021

Aumento significativo após um ano de crise sanitária

40%

Risco

Jovens que consideraram seriamente deixar os estudos

A pandemia evidenciou e agravou a vulnerabilidade de milhares de estudantes que não conseguiram acompanhar as atividades escolares durante o ensino remoto.



Estratégias para Combater a Evasão



Políticas Intersetoriais

Educação, assistência social, saúde e trabalho



Programas de Apoio

Transferência de renda, transporte e alimentação



Formação Docente

Capacitação continuada de professores



Escola Inclusiva

Ambiente acolhedor e significativo para os estudantes

Garantir o direito à educação passa por reconhecer as especificidades dos sujeitos e construir uma escola que contribua para o desenvolvimento humano e social.

III Seminário da Escola de Negócio e Atualização
Profissional – ENEAP.
XVIII Encontro Científico de Pesquisa & Publicações
– GPS

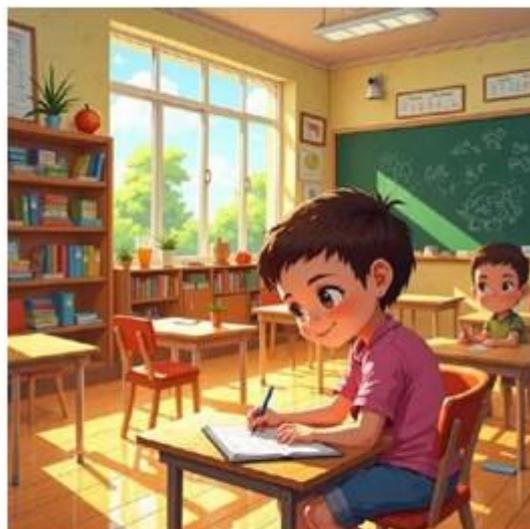
Organização, Gestão Democrática e Participação na Educação Básica

Prof. Dr. Éder Palheta

"A Verdadeira gestão democrática
na educação não se faz apenas
com diálogo, colaboração e o
compromisso de construir um
ambiente onde cada voz importa"
PALHETA, E.V.

O que é Organização Escolar?

Organização escolar refere-se à forma como uma escola estrutura seus recursos, horários, espaços e pessoas para criar um ambiente propício ao aprendizado. Uma boa organização escolar impacta diretamente na qualidade do ensino e no bem-estar dos alunos e profissionais da educação. Ela envolve planejamento, coordenação e avaliação contínua das práticas pedagógicas e administrativas.



Planejamento Estratégico na Gestão Escolar Democrática

1. O planejamento estratégico define metas de longo prazo, alinhadas às necessidades dos alunos e da comunidade escolar (Lück, 2009).
2. A gestão democrática promove a participação de todos os membros da comunidade escolar no processo de tomada de decisões (Libâneo, 2012).
3. O planejamento estratégico participativo fortalece a autonomia da escola e a qualidade do ensino oferecido (Veiga, 2002).



Gestão de Recursos na Escola

1. A gestão financeira transparente garante o uso eficiente dos recursos para melhorias na infraestrutura e materiais didáticos.
2. A gestão de materiais envolve o controle de estoque e a distribuição adequada de equipamentos e suprimentos.
3. A gestão de recursos humanos promove a valorização dos profissionais da educação, incentivando a formação continuada e o bom ambiente de trabalho.

Organização do Currículo

1. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) estabelece os conhecimentos, competências e habilidades essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo da Educação Básica.
2. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) oferecem orientações pedagógicas e curriculares para as diferentes áreas do conhecimento no Ensino Fundamental.
3. As Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) definem as diretrizes gerais para a organização curricular da Educação Básica, incluindo o Ensino Fundamental.
4. O Plano Nacional de Educação (PNE) estabelece metas e estratégias para a melhoria da qualidade da educação no país, influenciando a organização curricular.



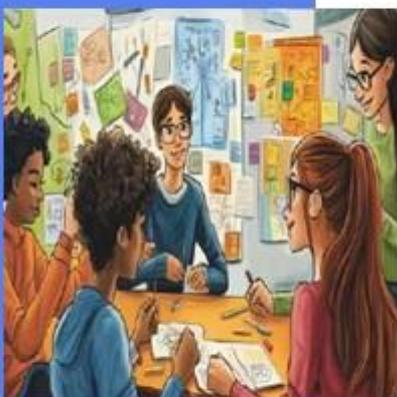
Dicas para uma Gestão Eficaz do Tempo

1. Priorize tarefas com base na importância e urgência, utilizando ferramentas como a Matriz de Eisenhower.
2. Crie um cronograma visualmente claro, com blocos de tempo dedicados a cada atividade.
3. Incorpore pausas regulares para evitar o esgotamento e manter o foco.
4. Revise e ajuste o cronograma conforme necessário, adaptando-se a imprevistos e mudanças nas prioridades.

Gestão Democrática na Escola

A gestão democrática promove um ambiente escolar mais colaborativo e transparente. Ela envolve a participação de diversos membros da comunidade escolar nas decisões. Essa abordagem fortalece o senso de pertencimento e responsabilidade de todos.





Conselhos Escolares: Fortalecendo a Gestão Democrática

1. Os Conselhos Escolares são instâncias de participação que promovem a gestão democrática nas escolas.
2. Eles reúnem representantes de pais, alunos, professores, funcionários e direção para discutir e deliberar sobre questões pedagógicas, administrativas e financeiras.
3. Ao envolver a comunidade escolar, os conselhos contribuem para a transparência, o controle social e a melhoria da qualidade do ensino.



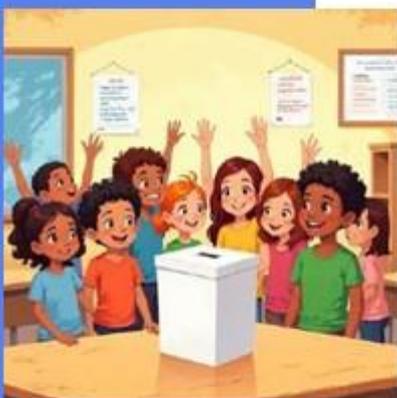
Grêmios Estudantis: A Voz dos Alunos

1. Os grêmios estudantis são organizações que representam os alunos e defendem seus interesses dentro da escola.
2. Eles promovem a participação ativa dos estudantes na tomada de decisões e na vida escolar.
3. Através dos grêmios, os alunos podem expressar suas opiniões, propor melhorias e organizar atividades que beneficiem a comunidade escolar.

Reuniões e Assembleias: Voz Ativa na Escola

1. Promovem o diálogo aberto entre alunos, professores, pais e funcionários.
2. Permitem a discussão de ideias e a busca de soluções conjuntas para os desafios da escola.
3. Fortalecem o senso de pertencimento e a responsabilidade de todos na construção de um ambiente escolar mais democrático.

Eleições Escolares



1. As eleições escolares são fundamentais para o exercício da cidadania e participação democrática dos alunos.
2. Através do voto, os estudantes escolhem seus representantes para os conselhos escolares e grêmios estudantis.
3. O processo eleitoral simula o sistema democrático, ensinando sobre responsabilidade e engajamento cívico.

Participação no Ensino Fundamental

A colaboração entre alunos, pais e professores é fundamental para o sucesso no ensino fundamental. Essa participação ativa cria um ambiente de aprendizado mais rico e engajador. O envolvimento de todos fortalece o processo de ensino-aprendizagem, promovendo melhores resultados.



Participação Ativa dos Alunos

1. Incentive a expressão de opiniões e ideias em sala de aula, criando um ambiente seguro e acolhedor.
2. Promova atividades que estimulem o debate e a reflexão crítica sobre temas relevantes para os alunos.
3. Crie canais de comunicação abertos para que os alunos possam fazer perguntas e tirar dúvidas.
4. Estimule a participação dos alunos em projetos e atividades extracurriculares, como grêmios estudantis e grupos de estudo.



Participação Ativa dos Pais na Escola

1. O envolvimento dos pais fortalece o vínculo familiar e o desenvolvimento socioemocional dos alunos.
2. A participação dos pais nas reuniões escolares permite o acompanhamento do progresso acadêmico dos filhos.
3. O acompanhamento do desempenho escolar pelos pais motiva os alunos a se dedicarem aos estudos.
4. A colaboração dos pais com a escola enriquece o ambiente escolar e promove a melhoria da qualidade do ensino.

Participação dos Professores

1. Professores devem participar ativamente nas decisões pedagógicas da escola.
2. Incentivar a participação em projetos de inovação e melhoria do ensino é fundamental.
3. A formação continuada e os grupos de estudo fortalecem o desenvolvimento profissional e a troca de experiências.



Comunicação Transparente

1. A comunicação transparente promove a confiança e o engajamento de todos os membros da comunidade escolar.
2. Utilizar múltiplos canais de comunicação garante que a informação chegue a todos os interessados.
3. Informar sobre atividades, projetos e resultados escolares contribui para a tomada de decisões informada.
4. Incentivar o feedback e o diálogo aberto fortalece a gestão democrática e a participação de todos.

Benefícios da Organização e Gestão Democrática

Uma escola organizada e gerida democraticamente promove um ambiente mais colaborativo e engajador. Essa abordagem fortalece a participação de todos, desde alunos e professores até pais e funcionários. O resultado é uma comunidade escolar mais unida e comprometida com o sucesso de todos.



Melhora do Desempenho Acadêmico

1. Alunos motivados se dedicam mais aos estudos, resultando em notas melhores.
2. O engajamento aumenta a frequência e a participação ativa nas aulas.
3. Um ambiente escolar acolhedor reduz o estresse e a ansiedade, facilitando o aprendizado.

Redução da Violência e do Bullying

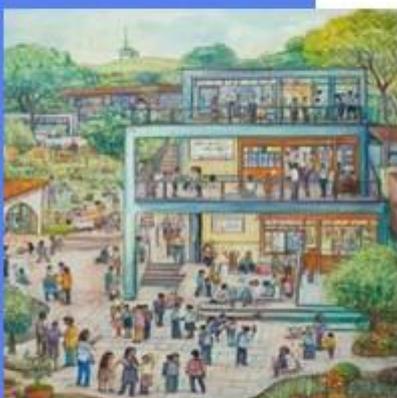


1. A promoção de um ambiente escolar colaborativo e respeitoso é fundamental para prevenir a violência e o bullying.
2. A gestão democrática permite que alunos, pais e professores participem ativamente na construção de normas de convivência.
3. O desenvolvimento de habilidades socioemocionais nos alunos contribui para a resolução pacífica de conflitos e o respeito às diferenças.

Fortalecimento da Cidadania

1. A participação ativa na gestão escolar promove o desenvolvimento do senso de responsabilidade e pertencimento na comunidade.
2. O envolvimento em decisões da escola permite que os alunos compreendam a importância do diálogo e da negociação para a resolução de conflitos.
3. Através da gestão democrática, os estudantes aprendem a exercer seus direitos e a cumprir seus deveres, tornando-se cidadãos mais conscientes e engajados. (Paro, V. H., 2016; Demo, P., 2001; Gohn, M. G., 2006; Santos, B. S., 2007)

Melhoria do Clima Escolar



1. A gestão democrática promove um ambiente de respeito e colaboração, aumentando o engajamento dos alunos (Lück, 2009).
2. Incentivar a participação dos pais e da comunidade fortalece o senso de pertencimento à escola (Paro, 2000).
3. A organização do espaço escolar e dos horários favorece um ambiente de aprendizado mais calmo e produtivo (Libâneo, 2010).

Conclusão

Principais Pontos Abordados

1. A organização escolar eficaz é crucial para um ambiente de aprendizado de qualidade.
2. A gestão democrática promove a colaboração e a transparência.
3. A participação ativa de alunos, pais e professores fortalece a comunidade escolar.
4. A gestão eficiente de recursos garante melhorias contínuas.
5. A organização e a gestão democrática melhoram o desempenho acadêmico e o clima escolar.

Referências Bibliográficas



1. LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96);
 2. ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069/90);
 3. Paro, V. (2000). Gestão democrática da escola pública.
 4. Libâneo, J. C. (2004). Organização e gestão da escola: teoria e prática.
 5. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB): Principal lei que rege a educação brasileira, estabelecendo princípios e diretrizes para a organização e gestão do sistema educacional.
- Plano Nacional de Educação (PNE): Define metas e estratégias para a educação brasileira, incluindo a promoção da gestão democrática nas escolas.

Prof. Dr. Eder Palheta

Contato

(91) 98846-9792 – 99100-5664

E-mail: edervalheta@gmail.com

Obrigado!!!!!!

CONHEÇA A ENEAP



Escola de Negócios
em Empreendedorismo
e Atualização Profissional

CURSOS

CLUBE DO LIVRO

EVENTOS

PODCASTS

GRUPO DE PESQUISA

**PRODUTOS
AUDIOVISUAIS**

**CONSTRUÇÃO E
PUBLICAÇÃO DE ARTIGOS**

**CONSULTORIA E
ASSESSORIA ACADÊMICA**

**INDICAÇÃO
DE ESTÁGIOS**

**EDITORIA
ACADÊMICA**

E-MAIL:

secretaria@conhecimentoeiencia.com

WhatsApp

(91) 98925-6249