

Dinamara Pereira Machado  
Renata Burgo Fedato  
Simone Barbosa Prestes  
Cristiane de Fátima Ramos Lieuthier

Organizadoras.

# CONSTRUINDO SABERES



Perspectivas e práticas na Educação

Editora

ESCOLHA CERTA





**Dinamara Pereira Machado  
Renata Burgo Fedato  
Simone Barbosa Prestes  
Cristiane de Fátima Ramos Lieuthier**

**Organizadoras**

**Construindo Saberes I:  
Perspectivas e Práticas na Educação**

**Editora Escolha Certa**

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

Construindo saberes I [livro eletrônico] :  
perspectivas e práticas na educação /  
organização Dinamara Pereira  
Machado...[et al.]. -- Curitiba, PR :  
Editora dialética e realidade, 2026.  
PDF

Vários autores.

Outras organizadoras: Renata Burgo Fedato,  
Simone Barbosa Prestes, Cristiane de Fátima Ramos  
Lieuthier.

Bibliografia.

ISBN 978-65-87217-51-2

1. Educação - Currículos 2. Prática de ensino  
3. Prática pedagógica 4. Professores - Formação  
I. Machado, Dinamara Pereira. II. Fedato, Renata  
Burgo. III. Prestes, Simone Barbosa. IV. Lieuthier,  
Cristiane de Fátima Ramos.

26-353414.0

CDD-371.3

**Índices para catálogo sistemático:**

1. Prática pedagógica : Educação 371.3

Eliete Marques da Silva - Bibliotecária - CRB-8/9380

Esta obra está sendo entregue aos leitores na modalidade creative commons licenciada de acordo com os seguintes termos **cc by+nc**. Esta indicação permite que a obra seja utilizada de forma livre, referenciando o autor, não utilizando o material com finalidades comerciais. Há cartas de concordância com esta publicação, de acordo com posicionamento de todos os autores, guardados em arquivos do sistema. A correção dos textos, com relação aos elementos e componentes foi desenvolvida pelo autor de cada capítulo.



# SUMÁRIO

<b>Cap 1- A IMPORTÂNCIA DA GEOGRAFIA NO NOVO ENSINO MÉDIO BRASILEIRO E NO CURRÍCULO PAULISTA</b>	5
<b>MIRANDA, Leonardo Góes</b> <b>MACHADO, Dinamara Pereira</b>	
<b>Cap 2- A IMPORTÂNCIA DA HISTÓRIA DA POLÍCIA MILITAR NO CURRÍCULO ESCOLAR</b>	26
<b>VALE, Leandro Eduardo do</b> <b>PRESTES, Simone Barbosa</b>	
<b>Cap 3- A IMPORTÂNCIA DA DISCIPLINA DE ARTES VISUAIS NO CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO BÁSICA</b>	43
<b>SCHNEIDER, Vânia Patrícia Ciola</b> <b>FEDATO, Renata Burgo</b>	
<b>Cap 4- A IMPORTÂNCIA DO ENSINO DA MÚSICA NO CURRÍCULO ESCOLAR E OS DESAFIOS PARA SUA IMPLANTAÇÃO</b>	59
<b>GONÇALVES, Enrique Hudson</b> <b>LIEUTHIER, Cristiane de Fátima Ramos</b>	
<b>Cap 5- GEOGRAFIA ESCOLAR: REFLEXÕES SOBRE O CURRÍCULO BRASILEIRO E A PRÁTICA DOCENTE</b>	75
<b>LIMA, Maria José Rodrigues de</b> <b>PRESTES, Simone Barbosa</b>	
<b>Cap 6- RACISMO ESTRUTURAL E OS DESAFIOS DA CONSTRUÇÃO DE UM CURRÍCULO ANTIRRACISTA NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA</b>	89
<b>MACÊDO RAMOS DE, Eliana</b> <b>FEDATO, Renata Burgo</b>	



---

**Cap 7- A ÉTICA NO CURRÍCULO: AUSÊNCIAS E CONSEQUÊNCIAS** 103

**MENEZES**, Elano da Silva de

**PRESTES**, Simone Barbosa

---

**Cap 8- ALFABETIZAÇÃO CIENTÍFICA E O ENSINO DE CIÊNCIAS POR INVESTIGAÇÃO** 120

**NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

**CALZA**, Luiz Felipe da Silva

**FEDATO**, Renata Burgo

---

**Cap 9- CURRÍCULOS EM LUTA: MOVIMENTOS SOCIAIS, SABERES POPULARES E** 136

**FORMAÇÃO DOCENTE**

**FEDATO**, Renata Burgo

**MACHADO**, Dinamara Pereira

**PRESTES**, Simone Barbosa

**LIEUTHIER**, Cristiane de Fátima Ramos

## Apresentação

O livro *Construindo Saberes: Perspectivas e Práticas na Educação* reúne produções acadêmicas desenvolvidas por discentes dos cursos de Licenciatura, no contexto da formação inicial docente. Os capítulos resultam de pesquisas vinculadas ao estágio supervisionado e aos Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC), reafirmando a pesquisa como princípio formativo e elemento central da profissionalização docente, em consonância com a BNC-Formação.

A obra apresenta reflexões críticas sobre o currículo, a prática pedagógica e os desafios contemporâneos da educação básica brasileira. No primeiro capítulo, discute-se o papel da Geografia no Novo Ensino Médio e nos Itinerários Formativos do Currículo Paulista, destacando sua contribuição para a formação cidadã e o desenvolvimento do pensamento crítico. Em seguida, aborda-se a relevância da História da Polícia Militar no currículo escolar, enfatizando a formação cívica, ética e democrática dos estudantes. Os capítulos dedicados às Artes Visuais e à Música problematizam a marginalização histórica dessas linguagens no currículo e defendem seu papel fundamental na formação integral, no desenvolvimento da sensibilidade, da criatividade e da expressão cultural, bem como os desafios relacionados à formação docente específica e à implementação efetiva dessas áreas na escola.

A obra também aprofunda reflexões sobre a Geografia escolar, analisando sua trajetória curricular e a prática docente, especialmente nos anos iniciais do ensino fundamental, evidenciando a necessidade de metodologias contextualizadas e investigativas. Por fim, o debate sobre racismo estrutural e currículo antirracista destaca a responsabilidade ética da educação e do professor na promoção da equidade, da justiça social e da valorização da diversidade cultural.

Em seu conjunto, ***Construindo Saberes I : Perspectivas e Práticas na Educação*** afirma-se como um espaço de diálogo entre universidade e escola, dando visibilidade às produções acadêmicas de futuros professores e fortalecendo a docência como campo de saber, pesquisa e intervenção crítica. Trata-se de uma obra que contribui para a consolidação de uma formação docente comprometida com a reflexão, a transformação social e a qualidade da educação brasileira.

As organizadoras.



## Capítulo 1

# A IMPORTÂNCIA DA GEOGRAFIA NO NOVO ENSINO MÉDIO BRASILEIRO E NO CURRÍCULO PAULISTA

MIRANDA, Leonardo Góes<sup>1</sup>  
MACHADO, Dinamara Pereira<sup>2</sup>

### RESUMO

Este trabalho objetiva analisar a inserção da disciplina de Geografia no Novo Ensino Médio do Estado de São Paulo e nos Itinerários Formativos presentes no Currículo Paulista. A pesquisa busca compreender como a Geografia contribui para a formação dos estudantes, proporcionando uma compreensão ampla e crítica do mundo em que vivemos. No cenário do Novo Ensino Médio e dos Itinerários Formativos, a Geografia adquire ainda mais relevância ao permitir aos estudantes a oportunidade de aprofundar-se em temas específicos, de acordo com seus interesses e perspectivas profissionais futuras. Essa abordagem visa uma formação mais diversificada e alinhada às necessidades individuais dos estudantes. Os Itinerários Formativos possibilitam aos estudantes explorarem diferentes áreas da Geografia, dentre elas a Urbana, Econômica, Agrária e Cultural. Isso promove uma formação integral no que tange os conhecimentos e estudos do ensino da Geografia. Além disso, a Geografia contribui para o desenvolvimento de habilidades cognitivas, como a capacidade de análise, interpretação de mapas, leitura do espaço, trabalho em equipe e argumentação. Essas habilidades são transferíveis para diferentes áreas do conhecimento e da vida profissional, proporcionando aos estudantes uma base sólida para enfrentar os desafios do mundo contemporâneo. A pesquisa foi desenvolvida através de revisão bibliográfica e análise de documentos oficiais, observando as diretrizes do Novo Ensino Médio e do Currículo Paulista. Os resultados indicam que a Geografia desempenha um papel crucial na formação dos estudantes, contribuindo para sua compreensão crítica das relações entre o homem e o espaço geográfico.

**Palavras-chave:** Educação; Novo Ensino Médio; Currículo Paulista.

### 1. INTRODUÇÃO

A Geografia é uma disciplina que desempenha um papel fundamental na formação de estudantes críticos e reflexivos, capazes de compreender a relação entre sociedade e

---

<sup>1</sup> Discente do Centro Universitário Internacional Uninter.

<sup>2</sup> Professora Orientadora do Centro Universitário Internacional Uninter.

natureza, questionar desigualdades territoriais e buscar soluções sustentáveis para os problemas socioambientais (QUIÉRICO, 2023). No contexto do Novo Ensino Médio e dos Itinerários Formativos do Currículo Paulista, a Geografia se torna ainda mais relevante, ao contribuir para a formação integral dos estudantes e para o exercício da cidadania.

O objetivo desta pesquisa é discutir a inserção da Geografia no Novo Ensino Médio do Estado de São Paulo e nos Itinerários Formativos dos anos de 2022 e 2023, evidenciando seu potencial para: (i) desenvolver a consciência espacial; (ii) compreender processos globais; (iii) promover o exercício da cidadania; (iv) valorizar culturas e identidades regionais; (v) sustentar uma formação crítica e reflexiva; (vi) fomentar sustentabilidade e resiliência territorial; e (vii) integrar educação patrimonial e ambiental.

Goulart e Moimaz (2021) nos fazem compreender que a Geografia é uma disciplina que promove a compreensão do espaço geográfico em suas múltiplas dimensões, abordando aspectos naturais, sociais, políticos, econômicos, culturais e históricos. No Novo Ensino Médio e nos Itinerários Formativos do Currículo Paulista, a Geografia se insere em diferentes áreas de conhecimento, como Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, permitindo uma abordagem interdisciplinar e contextualizada dos conteúdos.

Os documentos que fundamentam a inserção da Geografia no Novo Ensino Médio e nos Itinerários Formativos do Currículo Paulista são:

1. Base Nacional Comum Curricular (BNCC) - Documento que estabelece os conhecimentos, competências e habilidades essenciais a serem desenvolvidos pelos estudantes brasileiros. A Geografia está presente na área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, como uma das disciplinas obrigatórias.

2. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM)- Orientações do Ministério da Educação (MEC) que definem os princípios e objetivos do Ensino Médio. Destacam a importância da formação integral dos estudantes e a interdisciplinaridade como forma de ampliar a compreensão dos conteúdos.

3. Currículo Paulista - Documento elaborado pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, que adapta a BNCC à realidade educacional do estado. Nele, são definidos os Itinerários Formativos, que permitem aprofundamento em áreas específicas, incluindo a Geografia como disciplina integrante.

Esses documentos respaldam a inserção da Geografia de forma interdisciplinar e contextualizada nos Itinerários Formativos do Currículo Paulista, reconhecendo sua

importância na formação dos estudantes e incentivando a abordagem integrada de conhecimentos de diferentes áreas do saber.

A formação da consciência espacial é um dos principais objetivos do ensino de Geografia no Novo Ensino Médio e nos Itinerários Formativos do Currículo Paulista. Por meio do estudo dos conceitos de localização, orientação, escala, representação cartográfica e leitura do espaço, estudantes desenvolvem habilidades de observação, análise e interpretação da realidade espacial (QUIÉRICO, 2023).

A compreensão dos processos globais é outra dimensão importante da Geografia no Novo Ensino Médio e nos Itinerários Formativos do Currículo Paulista. A disciplina permite aos estudantes refletirem sobre temas como globalização, migrações, mudanças climáticas, desafios ambientais e geopolítica mundial, compreendendo as dinâmicas que afetam a vida em escala global e local. (GOULART & MOIMAZ, 2021)

O desenvolvimento de habilidades analíticas é outra contribuição fundamental da Geografia no Novo Ensino Médio e nos Itinerários Formativos do Currículo Paulista. Os estudantes são incentivados a interpretar mapas, analisar dados geográficos, utilizar tecnologias de geoprocessamento e exercitar o pensamento crítico, permitindo uma compreensão mais aprofundada e integrada do espaço geográfico.

A Geografia no Novo Ensino Médio e nos Itinerários Formativos do Currículo Paulista também contribui para o exercício da cidadania, ao proporcionar aos estudantes o entendimento dos desafios socioambientais, a reflexão sobre a desigualdade territorial e a participação na construção de soluções para problemas locais e globais. Para Goulart e Moimaz (2021) em estudo acerca do Currículo Paulista para o Ensino Médio, a valorização da cultura regional é outra dimensão fundamental da Geografia no Novo Ensino Médio e nos Itinerários Formativos do Currículo Paulista, abordando aspectos como a diversidade cultural, os saberes tradicionais, o patrimônio histórico e a identidade territorial, valorizando as especificidades e riquezas de cada região.

No que se refere a interdisciplinaridade e a contextualização, Cavalcanti (2022) destaca que são aspectos relevantes do ensino da disciplina de Geografia no Novo Ensino Médio e nos Itinerários Formativos do Currículo Paulista, estabelecendo conexões com outras áreas do conhecimento, como História, Biologia, Sociologia e Economia, proporcionando uma compreensão mais ampla e integrada do espaço geográfico.

O Material de Apoio ao Planejamento e Práticas de Aprofundamento (MAPPA) (2022) do Estado de São Paulo define como uma das principais contribuições da disciplina de Geografia a formação crítica, estimulando a reflexão sobre as relações entre sociedade e natureza, questionando desigualdades territoriais e buscando soluções sustentáveis para os problemas socioambientais.

A sustentabilidade e a resiliência territorial são também dimensões importantes do ensino de Geografia no Novo Ensino Médio e nos Itinerários Formativos do Currículo Paulista permitindo aos estudantes compreenderem a importância da gestão ambiental, do planejamento urbano e do desenvolvimento sustentável, contribuindo para a formação de uma consciência ambiental crítica e reflexiva. (CAVALCANTI, 2022).

## 2. METODOLOGIA

Este estudo inscreve-se no campo das pesquisas qualitativas, privilegiando uma leitura interpretativa das políticas curriculares e do lugar da Geografia no Novo Ensino Médio paulista.

A escolha por essa abordagem decorre do interesse em compreender sentidos, finalidades e implicações formativas do componente curricular em documentos oficiais e na literatura especializada, ao invés de mensurar variáveis ou testar hipóteses em ambientes controlados. Para isso, constituiu-se um corpus formado por normativas federais e estaduais relativas ao Novo Ensino Médio, pelo Currículo do Estado de São Paulo (etapa Ensino Médio) e por materiais de apoio à implementação — com destaque para publicações pedagógicas da rede —, além de estudos acadêmicos recentes que discutem Geografia escolar, competências e habilidades, itinerários formativos, educação ambiental e uso de geotecnologias.

A seleção das fontes considerou, simultaneamente, a pertinência temática (tratamento direto do componente Geografia no Ensino Médio), a disponibilização pública e institucional dos documentos (o que assegura sua autenticidade e rastreabilidade) e a relevância científica dos textos acadêmicos (circulação em repositórios, periódicos e anais).

A coleta ocorreu por busca sistemática e registro organizado das referências, com catalogação por tipo de material, ano, instituição emissora e foco analítico, o que facilitou

a comparação entre enunciados legais, prescrições curriculares e interpretações teórico-metodológicas.

A análise desenvolveu-se em movimentos complementares: uma leitura exploratória inicial para mapeamento de conceitos estruturantes (como formação integral, itinerários, competências e habilidades cartográficas, cidadania e sustentabilidade), seguida de codificação temática de trechos relevantes dos documentos e da literatura, priorizando passagens que explicitassem o posicionamento da Geografia no currículo, as práticas previstas (cartografia, trabalho de campo, uso de SIG/GPS, leitura e produção de dados) e as finalidades formativas associadas (consciência espacial, leitura crítica do território e participação social).

Na etapa interpretativa, procedeu-se à síntese dos achados, articulando convergências e tensões entre as diretrizes oficiais e as contribuições do debate acadêmico, com vistas a explicitar potencialidades e limites da política para o desenvolvimento de competências e para a formação cidadã no âmbito da Geografia. A robustez do percurso analítico foi assegurada pela triangulação de fontes (legislação, currículo, materiais de apoio e produção científica), pela padronização terminológica empregada ao longo do texto e pela rastreabilidade das decisões interpretativas, preservadas em registros de leitura e codificação.

Do ponto de vista ético, a investigação utilizou exclusivamente documentos e estudos de acesso público, sem coleta de dados pessoais ou interação com participantes, não impondo riscos. Reconhece-se, como limites, a natureza dinâmica das políticas educacionais — suscetíveis a revisões posteriores ao período analisado — e a ausência, nesta etapa, de evidências empíricas de sala de aula; por essa razão, recomenda-se que pesquisas futuras incorporem observações de práticas pedagógicas, entrevistas com docentes e análise de materiais didáticos em uso, de modo a aprofundar a compreensão sobre a efetividade das orientações curriculares no cotidiano escolar

### **3. REVISÃO BIBLIOGRÁFICA/ ESTADO DA ARTE**

#### **3.1. A Importância Da Geografia No Novo Ensino Médio**

A disciplina de Geografia tem uma importância inegável no Novo Ensino Médio, contribuindo de maneira significativa para a formação integral dos estudantes. A Geografia é a disciplina que se dedica ao estudo do espaço geográfico, abordando aspectos físicos, humanos e culturais, sendo fundamental para o desenvolvimento da consciência espacial dos estudantes (QUIÉRICO, 2023).

A Geografia, ainda, permite aos estudantes compreenderem e interpretar o mundo em que vivem, explorando a diversidade das paisagens e dos processos que as constituem. Além disso, a Geografia contribui para a compreensão dos processos globais que afetam a sociedade contemporânea, como as mudanças climáticas, a globalização e o desenvolvimento sustentável. (GOULART & MOIMAZ, 2021)

Conhecer o espaço vivenciado e perceber-se como parte integrante é fundamental para que os estudantes desenvolvam uma consciência crítica e uma atuação ativa enquanto cidadãos que interpretam conjunturas e transformam a realidade que os cercam.

Um dos principais objetivos da Geografia no Novo Ensino Médio é promover o desenvolvimento da consciência espacial. Isso significa que os estudantes aprendem a observar, interpretar e compreender o espaço geográfico, desenvolvendo habilidades de observação, análise e interpretação de mapas, imagens e dados geográficos (CAVALCANTI, 2022).

A Geografia é fundamental para a formação de cidadãos conscientes, capazes de compreender e refletir sobre os desafios socioambientais que afetam a sociedade contemporânea. A Geografia no Novo Ensino Médio contribui para o exercício da cidadania, ao proporcionar aos estudantes o entendimento dos problemas sociais e ambientais e a participação ativa na construção de soluções para esses problemas (CAVALCANTI, 2022).

Dentre estudos analisados, atualmente os estudantes têm um acesso vasto a informações seja pelas instituições de ensino ou pelas fontes tecnológicas e saber organizar, criticar e analisar essas informações é imprescindível para o protagonismo deles enquanto sujeitos críticos. Esse protagonismo deve ser fortalecido com a capacidade de criar projetos e desenvolver ações voltadas para questões socioespaciais e ambientais tendo em vista a relação homem-natureza estudada pela Geografia levando em conta temas como produção e divisão desigual dos espaços geográficos, diversidades étnica, sexual, política e religiosa e usos do meio pelo homem.

Outro aspecto importante da Geografia no Novo Ensino Médio é a valorização da cultura regional e local, abordando aspectos como a diversidade cultural, o patrimônio histórico e a identidade territorial. A Geografia contribui para a valorização da cultura regional e local, ao explorar as relações entre o homem e o meio ambiente, destacando a importância da preservação dos recursos naturais e do patrimônio cultural (DA SILVA, 2021).

A promoção de uma educação crítica e reflexiva envolve estimular os estudantes a refletirem sobre a realidade em que vivem, analisando questões socioambientais e geográficas presentes em suas próprias comunidades e regiões.

A Geografia tem um papel fundamental no novo Ensino Médio e nos Itinerários Formativos do Currículo Paulista, pois permite aos estudantes compreenderem as relações entre o espaço e a sociedade, além de desenvolverem habilidades importantes como a análise crítica e a resolução de problemas. No entanto, a implementação dessas mudanças curriculares apresenta desafios, como a formação adequada dos professores e a disponibilidade de recursos didáticos atualizados. É necessário que sejam criadas condições favoráveis para que a Geografia possa cumprir seu papel na formação dos estudantes (QUIÉRICO, 2023).

A formação docente é fundamental para aprimorar a prática em sala de aula e garantir uma educação de qualidade aos estudantes. O conhecimento teórico aliado à experiência prática é essencial para que os professores possam desenvolver estratégias pedagógicas eficazes e adaptadas às necessidades individuais de cada estudante. Além disso, a formação continuada é importante para que os docentes possam se atualizar e acompanhar as mudanças no sistema educacional (DA SILVA, 2021).

No Estado de São Paulo, a implementação do **Novo Ensino Médio** iniciou-se em 2022, com divulgação dos primeiros volumes do **MAPPA** e formação pela **EFAPE**. Ainda assim, impõe-se o aperfeiçoamento profissional, considerando especificidades de cada campo e infraestrutura adequada.

A interdisciplinaridade e a contextualização são aspectos fundamentais da Geografia no Novo Ensino Médio. A disciplina de Geografia possibilita a conexão com outras áreas do conhecimento, como a História, a Biologia, a Sociologia e a Economia, proporcionando uma compreensão mais ampla e integrada do espaço geográfico (DA SILVA, 2021).

No contexto do Ensino Médio paulista os novos Itinerários Formativos contemplam as mais diferentes áreas do saber, promove a pesquisa científica e potencializa o sentido de pertencimento do estudante na comunidade escolar como membro ativo e, também, transformador, visto que auxilia a enxergar e compreender as particularidades e multiplicidades do ambiente que está inserido.

O estudo e ensino das ciências humanas no Brasil, especialmente da Geografia, não se dá por processo evolutivo, linear, há avanços e retrocessos. As mudanças não devem ser dissociadas da política, das possibilidades históricas de cada tempo social, das escolhas que são feitas mediadas por questões ideológicas.

Hoje vivemos em um cenário em que a educação e a pesquisa, especialmente dentro das ciências humanas podem ser libertadoras, fazendo uso da pedagogia freiriana, buscando a investigação, a tematização e a problematização.

### 3.2. A Geografia E O Desenvolvimento De Habilidades Analíticas

A interpretação de mapas é uma das principais competências trabalhadas na Geografia, permitindo que os estudantes compreendam a extensão e localização dos fenômenos geográficos estudados. Além disso, a análise de dados geográficos é uma habilidade importante que permite aos estudantes examinarem informações sobre a população, recursos naturais e atividades econômicas em diferentes áreas geográficas (DA SILVA, 2021).

O pensamento crítico é outra habilidade analítica fundamental que é desenvolvida no ensino de Geografia no Novo Ensino Médio. Os estudantes precisam pensar criticamente sobre a relação entre as diferentes atividades humanas e o meio ambiente para entender as consequências dessas interações. Essa abordagem desenvolve a habilidade de análise, interpretação e avaliação de dados e informações geográficas (GOULART & MOIMAZ, 2021).

Contudo, como afirma Souza (2021), para auxiliar no trabalho docente é importante que os livros didáticos de Geografia estejam atualizados e abordem temas relevantes para os estudantes, como a questão ambiental e as desigualdades socioespaciais.

Para Cavalcanti (2022) a Geografia no Novo Ensino Médio promove a habilidade de comunicação, tanto oral quanto escrita. Os estudantes são capazes de apresentar

informações de maneira clara e concisa, utilizando linguagem técnica, através de mapas, gráficos e outras formas de representação cartográfica. Isso permite que os estudantes sejam capazes de explicar conceitos complexos, bem como se comunicar de forma eficaz com seus pares e professores. Promove a capacidade de estabelecer conexões com outras áreas do conhecimento, como matemática, biologia e história, o que contribui para uma compreensão mais ampla e integrada do mundo. Os estudantes são capazes de aplicar técnicas e ferramentas geográficas em problemas e situações do mundo real, melhorando sua capacidade de raciocínio e resolução de problemas.

A realização de atividades em campo permite que os estudantes adquiram habilidades de coleta e análise de dados, bem como a capacidade de observação e registro de informações sobre o ambiente em que vivem, possibilitando desenvolver uma compreensão mais aprofundada sobre os fenômenos geográficos (GOULART & MOIMAZ, 2021).

A inserção da Educação Ambiental no currículo escolar é fundamental para a formação de cidadãos conscientes e responsáveis com o meio ambiente. Com a Reforma do Ensino Médio no Brasil, é necessário repensar a abordagem da temática ambiental nas escolas e garantir que ela esteja presente em todos os itinerários formativos. A Geografia, como disciplina que estuda as relações entre sociedade e natureza, tem um papel fundamental nesse processo de conscientização ambiental (REIS, 2017).

A Geografia no Novo Ensino Médio também contribui para o desenvolvimento de habilidades tecnológicas através do uso de tecnologias de Geoprocessamento, como o Sistema de Informações Geográficas (SIG) e o *Global Positioning System* (GPS). Essas tecnologias atreladas à possibilidade de desenvolvimento de conteúdos digitais permitem que os estudantes colem, analisem e apresentem dados geográficos de forma mais eficiente e precisa.

O material de apoio para desenvolvimento do Novo Ensino Médio pauta o desenvolvimento de várias habilidades que tornam o ensino-aprendizagem da disciplina de Geografia essencial. A proposta é ambiciosa, visto que o protagonismo exigido dos estudantes nem sempre os acompanha e aí o trabalho docente se faz ainda mais necessário. O vínculo entre análise de dados geográficos bem como sua produção e apresentação acabam por promover o desenvolvimento integral dos educandos se bem executado.

Os aprofundamentos curriculares são instrumentos importantes para a discussão da realidade da comunidade escolar, utilização dos espaços da escola e conscientização das multiplicidades entre os integrantes envolvidos no dia a dia do processo educacional, possibilitando a aplicação desse aprendizado para além dos muros da escola.

### 3.3. A Geografia E O Exercício Da Cidadania

A Geografia no Novo Ensino Médio é uma disciplina fundamental para o exercício da cidadania, pois proporciona aos estudantes o entendimento dos desafios socioambientais e a reflexão sobre a desigualdade territorial. Além disso, a Geografia estimula a participação ativa dos estudantes na construção de soluções para problemas locais e globais, por meio do desenvolvimento de habilidades analíticas e críticas buscando alternativas sustentáveis para os problemas socioambientais. (QUIÉRICO, 2023). Goulart & Moimaz (2021) aponta em seu estudo que os estudantes podem compreender como as diferenças socioeconômicas e culturais se manifestam no espaço geográfico, e como a desigualdade pode ser amenizada por meio de políticas públicas e ações coletivas.

A disciplina de Geografia no âmbito do Novo Ensino Médio pode contribuir para a formação de uma cidadania ativa e participativa, ao estimular a reflexão sobre questões socioambientais em diferentes escalas territoriais. Os estudantes podem compreender melhor os processos de urbanização, os desafios da gestão ambiental e as desigualdades socioeconômicas, o que pode estimulá-los a buscar soluções para problemas locais e globais (DA SILVA, 2021).

Na interdisciplinaridade, a disciplina de Geografia, pode contribuir para a valorização da diversidade cultural e dos saberes tradicionais, ao abordar aspectos como o patrimônio histórico e a identidade territorial. Os estudantes podem compreender melhor a importância da preservação do patrimônio cultural e natural, e como isso pode contribuir para o fortalecimento da identidade local e regional (DA SILVA, 2021).

Nesse cenário de reforma do Ensino Médio, deve ser estimulada a interdisciplinaridade e a contextualização no ensino de Geografia, ao estabelecer conexões com outras áreas do conhecimento, como História, Biologia, Sociologia e Economia. Os estudantes podem compreender melhor as interações entre diferentes áreas do

conhecimento e como elas podem contribuir para uma compreensão mais ampla e integrada do espaço geográfico (GOULART & MOIMAZ, 2021).

A reforma do Ensino Médio em São Paulo tem gerado controvérsias, especialmente em relação aos itinerários formativos e aos interesses empresariais envolvidos. A Geografia, como disciplina fundamental para a formação crítica dos estudantes, precisa ser valorizada nesse contexto. Além disso, é necessário questionar a lógica mercadológica que permeia o currículo, a qual pode comprometer a qualidade da educação pública oferecida (GOULART & MOIMAZ, 2021).

A Geografia no Novo Ensino Médio pode contribuir para a formação de estudantes ambientalmente conscientes, por meio do estudo de questões como conservação da biodiversidade, recursos naturais e impactos ambientais. Os estudantes podem compreender melhor a importância da preservação do meio ambiente e como isso pode contribuir para uma sociedade mais sustentável e resiliente (QUIÉRICO, 2023).

Tomemos como base para reflexão o Componente Curricular denominado Espaço Agrário Brasileiro (SÃO PAULO, 2022), destinado para a 3ª série do Ensino Médio que aborda o histórico da divisão de terras no Brasil e os problemas gerados por todo esse processo histórico, levando os educandos a refletirem tanto acerca do problema da concentração fundiária quanto a importância da agricultura para a economia do país. Um outro aspecto desse Componente Curricular é levar os estudantes a produzirem um histórico das mudanças no estudo da Geografia no nosso país, observando-se as principais correntes geográficas e suas características.

Apesar de sedutora a proposta, é importante destacar que, nos anos de 2022 e 2023, os estudantes escolhiam as áreas que gostariam de se aprofundar no Novo Ensino Médio do Estado de São Paulo, sendo assim, nem todos os discentes puderam contemplar as Unidades Curriculares relacionadas à Geografia o que nos faz refletir se todas as habilidades desenvolvidas pela ciência da Geografia deveria ser direcionadas apenas àqueles que a escolherem ou se sua importância faz-se necessária para todos os estudantes.

#### 3.4. A Valorização Da Cultura Regional Pela Geografia

A Geografia é uma disciplina essencial para a valorização da cultura regional no

Novo Ensino Médio. Ao abordar aspectos como a diversidade cultural, os saberes tradicionais, o patrimônio histórico e a identidade territorial, ela promove o reconhecimento e a preservação da riqueza cultural e natural do país (DA SILVA, 2021).

Ao abordar a cultura regional, a Geografia no Novo Ensino Médio estimula a reflexão sobre a identidade territorial e o papel da cultura na formação da identidade pessoal e coletiva. Isso é especialmente importante em um país tão diverso quanto o Brasil, onde as diferentes regiões e grupos sociais têm características culturais distintas (ARAÚJO, 2021).

A Geografia na proposta do Novo Ensino Médio também valoriza os saberes tradicionais, abordando a relação entre as práticas culturais e os recursos naturais, bem como a relação entre a cultura e a sustentabilidade. Essa abordagem contribui para a formação de estudantes conscientes da importância da preservação dos saberes e práticas tradicionais (LIMA, 2022).

Ao considerar o patrimônio histórico, a Geografia no Novo Ensino Médio contribui para a formação de estudantes conscientes da importância da preservação da memória coletiva e da identidade histórica de uma comunidade. Isso é fundamental para a formação de uma sociedade que valorize sua história e suas tradições (LIMA, 2022).

A valorização da identidade territorial, abordando as características geográficas e culturais de cada região do país também é objetivo da disciplina de Geografia no Novo Ensino Médio paulista. Essa abordagem contribui para a formação de estudantes conscientes da importância da diversidade territorial e cultural, bem como da preservação das características únicas de cada região. A valorização da cultura regional também se dá ao abordar a relação entre as práticas culturais e a dinâmica socioeconômica de cada região. Essa abordagem contribui para a formação de estudantes conscientes da importância da promoção do desenvolvimento regional sustentável (ARAÚJO, 2021).

A valorização da cultura regional pela Geografia no Novo Ensino Médio é, portanto, fundamental para a formação de estudantes conscientes, críticos e reflexivos, capazes de compreender a diversidade cultural e territorial do Brasil, bem como de valorizar e preservar a riqueza cultural e natural do país (DA SILVA, 2021).

Entender a importância das raízes que nos moldam e das diferenças regionais é uma habilidade desenvolvida pela disciplina de Geografia. A riqueza patrimonial, tanto histórica quanto natural, deve ser trabalhada com e pelos estudantes bem como o estímulo ao

cuidado com o ambiente e com os recursos naturais.

A percepção da memória, que é um dos pilares do tradicional e regional, faz com que o senso de pertencimento dos cidadãos seja posto em evidência. Memória não apenas individual e subjetiva, mas também a memória coletiva, a que marca um grupo e pode ser encontrada desde as tribos pré-históricas, com os mitos de origem que eram declamados de geração em geração. Nosso enfoque aqui não são os mitos, mas sim tratar da memória e da forma como ela repercute na sala de aula.

Além disso, conhecer o próprio espaço que ocupa torna-se pré-requisito para que os estudantes possam elaborar e desenvolver projetos relacionados à sua região, sejam voltados para a sustentabilidade, empreendedorismo ou para a valorização cultural. Nos enxergar em meio à multiplicidade é essencial para reconhecer, valorizar e respeitar as diferentes culturas que constituem identidades.

### 3.5. Os Itinerários Formativos No Currículo Paulista

O Novo Ensino Médio é uma reforma educacional implementada no Brasil com o objetivo de atualizar e tornar o currículo mais flexível e adequado às demandas da sociedade contemporânea. Essa reforma busca proporcionar uma formação integral aos estudantes, possibilitando uma maior autonomia na escolha de seus percursos de aprendizagem. O Novo Ensino Médio visa superar o modelo tradicional, que era focado na transmissão de conteúdos fragmentados, e busca promover uma educação mais contextualizada, interdisciplinar e voltada para o desenvolvimento de competências e habilidades essenciais para a vida pessoal, acadêmica e profissional dos estudantes.

Vale ressaltar que a organização da carga horária do Ensino Médio no Estado de São Paulo ficou definida, pelo Currículo Paulista (SÃO PAULO, 2022), para os anos de 2022 e 2023, em 1800 horas para o currículo base, com conteúdo definidos pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e 1350 horas contemplando os itinerários formativos, sendo essas 3150 horas executadas ao decorrer das três séries do curso.

A disciplina de Geografia nos Itinerários Formativos do Currículo Paulista é de suma importância para a formação integral dos estudantes. Ao estar presente em diferentes áreas de conhecimento, como Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, a disciplina pode contribuir para a construção de uma visão mais abrangente e interdisciplinar do espaço

geográfico (PEREIRA, 2023).

A presença da Geografia em diferentes áreas do conhecimento pode favorecer a contextualização dos conteúdos, possibilitando discussões mais amplas e complexas sobre o espaço geográfico e suas relações com a sociedade. Nesse sentido, a Geografia pode atuar como uma disciplina que promove a interdisciplinaridade e a conexão com outras áreas do conhecimento (ARAÚJO, 2021).

Ao integrar a Geografia em diferentes áreas do conhecimento, o Currículo Paulista possibilita que os estudantes desenvolvam habilidades analíticas e críticas, que são fundamentais para a compreensão do mundo contemporâneo. Além disso, a disciplina pode contribuir para uma formação cidadã mais consciente e participativa, estimulando a reflexão sobre questões socioambientais e desigualdades territoriais.

Outro aspecto importante que Araújo (2021) evidencia é que a revisão curricular no Ensino Médio de ordem federal, tem como objetivo aprimorar a abordagem da Geografia, transformando-a de uma disciplina focada na Geografia Física para uma disciplina mais abrangente, que engloba também a Geografia Socioambiental. Essa mudança é fundamental para o desenvolvimento de uma formação mais crítica e consciente dos estudantes em relação aos desafios ambientais e sociais do mundo contemporâneo.

A inserção da Geografia nos Itinerários Formativos do Currículo Paulista também pode favorecer a valorização da cultura regional, ao abordar aspectos como a diversidade cultural, os saberes tradicionais, o patrimônio histórico e a identidade territorial. Desse modo, os estudantes podem compreender e valorizar as diferentes culturas e identidades que compõem o espaço geográfico (BREDARIOL, 2019).

De acordo com os estudos de Pereira (2023) a disciplina de Geografia nos Itinerários Formativos do Currículo Paulista também contribui para a formação de estudantes críticos e reflexivos, capazes de compreender a relação entre sociedade e natureza, questionar desigualdades territoriais e buscar soluções sustentáveis para os problemas socioambientais. Nesse sentido, a Geografia pode atuar como uma disciplina que estimula a formação de uma consciência crítica e comprometida com a transformação social. A ciência da Geografia auxilia na formação de estudantes mais conscientes sobre a importância da sustentabilidade e da resiliência territorial.

Ao estudar temas como gestão ambiental, planejamento urbano e desenvolvimento sustentável, os estudantes podem compreender a importância de ações

e políticas públicas voltadas para a preservação do meio ambiente e para a construção de uma sociedade mais justa e equilibrada proporcionando aos estudantes uma compreensão mais ampla e crítica do mundo em que vivem. Através do estudo das relações sociais, econômicas e ambientais, os estudantes são capazes de desenvolver habilidades e competências essenciais para sua formação como cidadãos conscientes e atuantes na sociedade. Além disso, a inclusão das tecnologias digitais no ensino da Geografia permite uma maior interatividade e dinamicidade no processo de aprendizagem (PEREIRA, 2023).

O estudo da Geografia nos Itinerários Formativos do Currículo Paulista pode favorecer ainda a formação de estudantes ambientalmente conscientes, ao estudar questões como conservação da biodiversidade, recursos naturais e impactos ambientais. Nesse sentido, a disciplina pode atuar como um espaço de reflexão e discussão sobre temas relacionados ao meio ambiente e à sustentabilidade (ARAÚJO, 2021).

Esse novo formato de Ensino Médio implementado no Estado de São Paulo também pode estimular o uso de tecnologias de geoprocessamento e análise de dados geográficos, o que pode contribuir para o desenvolvimento de habilidades analíticas e críticas nos estudantes. Como foi o caso no componente curricular denominado Sistemas de Informações Geográficas aplicado na Unidade Curricular “Tecnologia e Sustentabilidade” voltada para a 3ª série do Ensino Médio. Desse modo, os estudantes podem compreender a importância da análise de dados e informações geográficas para a compreensão do mundo contemporâneo (BREDARIOL, 2019).

Mediante os estudos avaliados conclui-se que cada vez mais os estudantes se distanciam de aulas tradicionais e exigem novas formas de aprender, bem como se distanciam, também, do acesso a alguns materiais que se camuflam em meio à cultura de massa. Inovar na construção do conhecimento e apresentar novas matérias primas aos estudantes se faz necessário e os Itinerários Formativos podem ser um grande aliado se bem orientados, atrelando teoria e prática no cotidiano escolar e estimulando a formação integral do indivíduo.

### 3.6. Abordagem Da Geografia No Novo Ensino Médio: Compreendendo Os Processos Globais

A disciplina de Geografia no Novo Ensino Médio desempenha um papel

fundamental na compreensão dos processos globais. Por meio do estudo das relações entre sociedade e natureza, os estudantes podem entender os desafios socioambientais que afetam o mundo contemporâneo. A Geografia permite a análise dos processos de globalização e de mudanças climáticas, bem como a compreensão dos desafios geopolíticos mundiais (BREDARIOL, 2019).

No Novo Ensino Médio o estudo da Geografia também pode contribuir para a compreensão das migrações, um processo cada vez mais presente no mundo contemporâneo, seja pela facilidade que as novas tecnologias oferecem ou por processos históricos e culturais. As análises dos fluxos migratórios proporcionam aos estudantes a compreensão das causas e as consequências das migrações, bem como as mudanças culturais e sociais que elas ocasionam nas sociedades receptoras e de origem (LIMA, 2022).

A reorganização do currículo do ensino médio na rede estadual paulista demonstra a importância da Geografia nos itinerários formativos. A disciplina apresenta-se de forma fundamental para a compreensão das questões socioambientais, tema presente nos debates em nossa sociedade. A Geografia também trará contribuições para a formação de um cidadão crítico, consciente e protagonista no exercício da cidadania (SANTOS JÚNIOR, 2020).

Outro tema importante explorado pela Geografia no Novo Ensino Médio é a mudança climática e como esse processo atua no mundo. Por meio das discussões acerca das alterações no clima, os estudantes podem compreender os impactos que essas mudanças têm nos ecossistemas e nas sociedades humanas. A Geografia contribui para a reflexão sobre as formas de mitigação e adaptação aos efeitos das mudanças climáticas (BREDARIOL, 2019).

A disciplina de Geografia no Novo Ensino Médio também possibilita a análise dos desafios ambientais que afetam o mundo contemporâneo. Os estudantes debatem a importância da conservação da biodiversidade, da gestão dos recursos naturais e da proteção dos ecossistemas, desenvolvendo projetos voltados para a preservação ambiental e sustentabilidade (LIMA, 2022).

Os desafios geopolíticos mundiais é outro importante tema ao qual a Geografia se debruça no Novo Ensino Médio Paulista, buscando compreender e analisar as relações entre os países, as disputas territoriais, as questões de fronteira, os embates étnicos e religiosos e as formas de cooperação e integração entre os países no mundo globalizado.

Esta proposta está atrelada à competência de formação geral básica [EM13CHS205] (SÃO PAULO, 2022) que tem como objetivo “analisar a produção de diferentes territorialidades em suas dimensões culturais, econômicas, ambientais, políticas e sociais, no Brasil e no mundo contemporâneo”.

A disciplina de Geografia no Novo Ensino Médio permite aos estudantes a análise e compreensão dos processos de urbanização e planejamento urbano. Os estudantes podem compreender as formas de organização do espaço urbano, as transformações nas cidades, no campo, na indústria e as formas de planejamento que podem contribuir na redução dos problemas sociais urbanos. Além disso, a Geografia impulsiona os estudantes a desenvolverem habilidades importantes como a análise crítica, a interpretação de mapas e gráficos e a compreensão de diferentes culturas e estruturas sociais (LIMA, 2022).

Outro tema que merece destaque abordado pela Geografia no Novo Ensino Médio é a diversidade cultural. Estudo das diferentes culturas e tradições, vinculados à Antropologia, História e Sociologia, tornam possível aos estudantes compreender as formas de construção da identidade territorial e as formas de valorização da cultura local e regional (BREDARIOL, 2019).

Nos processos que definem as sociedades no mundo temos as desigualdades territoriais que também são objeto de estudo para os estudantes do Novo Ensino Médio Paulista. Nessa temática há a análise das diferentes formas de organização do espaço, distribuição de recursos e as diferentes formas de acesso aos serviços públicos e privados e as oportunidades para o mercado de trabalho (BREDARIOL, 2019).

Quando analisamos a forma como a disciplina de Geografia se faz presente no Novo Ensino Médio Paulista, apresentando aos estudantes os processos globais, observamos como a disciplina permite a análise das formas de uso e ocupação do solo, as diferentes formas de exploração do espaço, as transformações nas áreas rurais e urbanas, bem como as formas de gestão e planejamento do território com vistas a problematizar e propor soluções aos temas desenvolvidos. Esse papel da ciência geográfica atua na formação integral do estudante para o exercício da cidadania plena como ator social protagonista e transformador.

#### **4. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Ao longo desta pesquisa, foi possível explorar a relevância da disciplina de Geografia

no contexto do Novo Ensino Médio e dos Itinerários Formativos do Currículo Paulista. Foi evidenciado que a Geografia contribui significativamente para o desenvolvimento da consciência espacial dos estudantes, bem como para a compreensão dos processos globais, fatores que são fundamentais para a formação integral do indivíduo.

Conclui-se que a Geografia no Novo Ensino Médio promove o desenvolvimento de habilidades analíticas, estimulando o estudo da cartografia, análise de dados geográficos e pensamento crítico e reflexivo. Essas habilidades são importantes para a formação de cidadãos ativos e protagonistas na interação com a realidade vivenciada.

A interdisciplinaridade e a contextualização no ensino de Geografia são também fatores importantes, por permitirem aos estudantes conexões entre diferentes áreas do conhecimento, tanto nas ciências humanas quanto nas ciências exatas e biológicas. O estudo integrado das várias ciências proporciona uma compreensão mais ampla e integrada do espaço geográfico, favorecendo a reflexão crítica sobre a realidade.

Além disso, a Geografia no Novo Ensino Médio reconhece a cultura regional, explora aspectos como a diversidade cultural, os saberes tradicionais, o patrimônio histórico e a identidade territorial. Essa valorização é importante para a promoção de uma educação inclusiva que desperta o respeito às diversidades.

A implementação do Novo Ensino Médio é um desafio, seja pela mudança brusca em uma lógica educacional que se consolida a anos no Brasil, seja pela adaptação e treinamento dos docentes que trabalham e irão trabalhar na modalidade ou mesmo a infraestrutura das escolas que necessitam de adequações para, de fato, consolidar uma nova metodologia de ensino-aprendizagem. Contudo, os estudantes do século XXI precisam dessas mudanças, estudantes esses nascidos em uma era digital, dinâmica, de transições e transformações rápidas que pedem uma mudança nas instituições de ensino para tornar os estudantes ativos no processo e que, ao mesmo tempo, respeite as diferenças e as individualidades de cada um.

Os Itinerários Formativos no Currículo Paulista são uma iniciativa importante para a inserção da Geografia em diferentes áreas do conhecimento, promovendo a interdisciplinaridade e contribuindo para a formação integral dos estudantes. Essa abordagem multidisciplinar é fundamental para a compreensão da realidade complexa e multifacetada.

A Geografia no Novo Ensino Médio também é importante ao estimular o

desenvolvimento crítico e reflexivo dos estudantes, buscando compreender a relação entre sociedade e natureza, trazendo à tona questionamentos das desigualdades territoriais e buscando soluções sustentáveis para os problemas socioambientais. A disciplina contribui para a formação e conscientização do estudante em relação a importância da sustentabilidade e da resiliência territorial, por meio do estudo de temas como gestão ambiental, planejamento urbano e desenvolvimento sustentável. A disciplina contribui para a formação de estudantes conscientes da importância da sustentabilidade e da adaptabilidade territorial, por meio do estudo de temas como desenvolvimento sustentável, gestão ambiental e planejamento urbano.

As questões patrimoniais, tanto cultural quanto natural, é outro aspecto relevante da Geografia no Novo Ensino Médio. Busca-se com essa temática estimular o conhecimento e a preservação de elementos significativos da identidade local e regional valorizando as diferenças e realizando a promoção da diversidade cultural.

Por fim, a Geografia no Novo Ensino Médio é fundamental para a formação de cidadãos protagonistas com habilidades críticas, capazes de compreender e interagir com a realidade global e local, refletir sobre suas ações e participar ativamente da construção de uma sociedade mais justa. A valorização da disciplina de Geografia nos Itinerários Formativos do Currículo Paulista é um passo importante para uma educação mais inclusiva, crítica e transformadora.

## REFERÊNCIAS

ARAUJO, G. C. C. de; SANTOS, E. C. dos. Da Geografia Física à Geografia Socioambiental: o caso da revisitação curricular no Ensino Médio do Distrito Federal. **Revista Com Censo**, v. 1, n. 1, p. 1-14, 2021. Disponível em: <<https://periodicos.se.df.gov.br/index.php/comcenso/article/view/981>>. Acesso em: 23 maio 2023.

BRASIL. Presidência da República. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)*. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial da União**, 23 dez. 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm)>. Acesso em: 23 maio 2023.

BREDARIOL, M. A. A reforma do ensino médio e suas consequências para o ensino de geografia: a proposta de base nacional comum do Centro Paula Souza. In: ENCONTRO NACIONAL DE PRÁTICA DE ENSINO DE GEOGRAFIA, 14., 2019, Campinas. **Anais...** Campinas: UNICAMP, 2019. Disponível em: <<http://ocs.ige.unicamp.br/ojs/anais14enpeg/article/view/3227>>. Acesso em: 23 maio 2023.

CAVALCANTI, F. Flexibilização curricular e itinerários formativos: a percepção de professores de física sobre os documentos do novo ensino médio paulista. 2022. 133 p. **Dissertação** (Mestrado em Educação) — Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2022. Disponível em: <<http://bibliotecatede.uninove.br/handle/tede/2946>>. Acesso em: 23 maio 2023.

DA SILVA, D. D. T. As contribuições da formação docente para a prática em sala. 2021. 44 p. **Trabalho de Graduação Interdisciplinar** (Licenciatura em Pedagogia) — Universidade de São Paulo, São Paulo, 2021. Disponível em: <[https://repositorio.usp.br/directbitstream/9e029ac4-c251-4041-bc41-acc3bceb7284/2021\\_D%C3%A9boraDiasTeixeiraDaSilva\\_TGI.pdf](https://repositorio.usp.br/directbitstream/9e029ac4-c251-4041-bc41-acc3bceb7284/2021_D%C3%A9boraDiasTeixeiraDaSilva_TGI.pdf)>. Acesso em: 23 maio 2023.

DOS REIS, L. N. G.; MARTINS, M. T.; ROSA, D. A. Educação ambiental frente à Reforma do Ensino Médio no Brasil. **Revista Ambiente e Educação da Alta Paulista**, v. 12, n. 2, p. 1-14, 2017. Disponível em: <[https://www.researchgate.net/profile/Lais-Reis/publication/317679476\\_Educacao\\_Ambiental\\_frente\\_a\\_Reforma\\_do\\_Ensino\\_Medio\\_no\\_Brasil/links/61278dd12b40ec7d8bc62ef1/Educacao-Ambiental-frente-a-Reforma-do-Ensino-Medio-no-Brasil.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Lais-Reis/publication/317679476_Educacao_Ambiental_frente_a_Reforma_do_Ensino_Medio_no_Brasil/links/61278dd12b40ec7d8bc62ef1/Educacao-Ambiental-frente-a-Reforma-do-Ensino-Medio-no-Brasil.pdf)>. Acesso em: 23 maio 2023.

GIORDANO, C. C. Desafios do Novo Ensino Médio. **Educação Matemática em Revista**, v. 10, n. 2, p. 1-10, 2023. Disponível em: <<http://www.sbemrevista.com.br/revista/index.php/emr/article/view/3319>>. Acesso em: 23 maio 2023.

GOULART, D. C.; MOIMAZ, R. S. O Currículo Paulista Etapa Ensino Médio: educação pública, interesses empresariais e implicações. **Pensata**, 11(1), 1-16, 2021. Disponível em: <<https://periodicos.unifesp.br/index.php/pensata/article/view/12618>>. Acesso em: 20 out. 2021.

JORTIEKE JÚNIOR, J. R. Estudo documental do Currículo Paulista na área de Química do Ensino Médio em perspectiva crítica de atuação docente. 2022. 130 p. **Dissertação** (Mestrado em Educação) — Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2022. Disponível em: <<https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/17322>>. Acesso em: 23 maio 2023.

LIMA, B. S. A. de; VERGES, N. M. Currículo Paulista do Ensino Médio: implicações das reformas curriculares para o ensino de Geografia. **Boletim Paulista de Geografia**, v. 100, n. 1, p. e2351, 2022. Disponível em: <<https://publicacoes.agb.org.br/boletim-paulista/article/view/2351>>. Acesso em: 23 maio 2023.

NEIRA, M. G.; SANTOS JÚNIOR, F. N. Olhares sobre a proposta de reorganização do currículo do ensino médio na rede estadual paulista. **Revista Internacional de Formação de**

**Professores**, v. 5, n. 1, p. 97-115, 2020. Disponível em:

<<http://www.rifp.uerp.edu.br/index.php/rifp/article/view/91>>. Acesso em: 23 maio 2023.

PEREIRA, A. C. A.; FONSECA, H. A.; LINHALIS, F. Currículo Paulista e o Programa Inova Educação: as tecnologias digitais e as novas diretrizes curriculares do Estado de São Paulo. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO EM COMPUTAÇÃO, 2023. **Anais...**

Porto Alegre: SBC, 2023. Disponível em:

<<https://sol.sbc.org.br/index.php/educomp/article/view/23897>>. Acesso em: 23 maio 2023.

QUIÉRICO, T. L. Desafios para implementação do Novo Ensino Médio: a Geografia em perspectiva na EE Dr. Salles Júnior, Dourado/SP. 2023. 98 f. **Dissertação** (Mestrado em Geografia) — Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2023. Disponível em:

<<https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/37505>>. Acesso em: 23 maio 2023.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação. **Currículo do Estado de São Paulo: etapa Ensino Médio**. São Paulo: SEE, 2020.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. Material de Apoio ao Planejamento e Práticas de Aprofundamento (MAPPA): Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, Arte e Matemática — #quem\_divide\_multiplica. **Currículo Paulista**. São Paulo: SEESP/UNDIME-SP, 2021. Disponível em:

<[https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/wp-content/uploads/2022/02/MAPPA\\_CHS-e-MAT\\_UC1.pdf](https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/wp-content/uploads/2022/02/MAPPA_CHS-e-MAT_UC1.pdf)>. Acesso em: 3 maio 2022.

SOUZA, J. V. R.; BAIRRO, G. P. de. Os livros didáticos de Geografia no Novo Ensino Médio. **Regional de Ensino de Geografia**, 2021. Disponível em:

<<https://ocs.ige.unicamp.br/ojs/ereg/article/view/3658>>. Acesso em: 23 maio 2023.

## Capítulo 2

### **A IMPORTÂNCIA DA HISTÓRIA DA POLÍCIA MILITAR NO CURRÍCULO ESCOLAR<sup>3</sup>**

VALE, Leandro Eduardo do<sup>4</sup>  
PRESTES, Simone Barbosa<sup>5</sup>

#### **RESUMO**

Este artigo aborda a importância da inclusão da história da Polícia Militar nos currículos escolares como meio de promover uma compreensão mais específica e aprofundada das instituições policiais, bem como fortalecer os valores democráticos e fomentar uma relação mais positiva entre a comunidade e a polícia. Por meio de uma pesquisa bibliográfica, foram analisados estudos que destacam os possíveis impactos dessa inclusão na formação dos estudantes e na sociedade como um todo. Os resultados indicam que a inserção da história da Polícia Militar pode contribuir significativamente para a formação cívica e ética dos estudantes, promovendo uma cultura de respeito aos direitos humanos e à cidadania, além de fortalecer a confiança e colaboração entre a comunidade e as forças de segurança. Este estudo sugere a necessidade de uma abordagem pedagógica adequada para maximizar os benefícios dessa inclusão e enfatiza a importância de promover uma reflexão sobre o papel da polícia na sociedade brasileira. Destacamos a importância de políticas públicas e estratégias educacionais que incentivem a inclusão de conteúdos relacionados à história da Polícia Militar nos currículos escolares, visando assim fortalecer os princípios democráticos e a participação cidadã na construção de uma sociedade mais justa e segura. Dessa forma, contribuimos para ampliar o debate sobre o papel da educação na formação de uma consciência crítica e na promoção de valores fundamentais para o exercício pleno da cidadania, evidenciando o potencial transformador da inclusão da história da Polícia Militar na educação.

**Palavras-chave:** Polícia Militar; Currículo Escolar; Formação Cívica; Direitos Humanos; Cidadania.

---

<sup>3</sup> Este capítulo desenvolve e expande argumentos apresentados originalmente em: VALE, L. E. “A importância da história da Polícia Militar para a cidadania brasileira”. RECIMA21, v. 6, n. 9, 2025.

<sup>4</sup> Discente do Centro Universitário Internacional Uninter

<sup>5</sup> Professora Orientadora do Centro Universitário Internacional Uninter

## INTRODUÇÃO

A história da polícia militar brasileira no currículo escolar é um tema de relevância quando pensamos numa educação cidadã. Diante da importância das instituições policiais para a sociedade e da necessidade de uma formação cívica, surge a questão sobre como abordar esse tema de maneira eficaz e significativa no ambiente escolar. Considerando esse contexto, este artigo se propõe a investigar a viabilidade e os benefícios da inserção da história da Polícia Militar no currículo escolar brasileiro.

Sabemos que há uma distância significativa entre sociedade civil e instituições militares e que o monopólio do uso da força, é muitas vezes utilizado de maneira errada, culminando em violência e abuso de poder. Partimos da ideia de que, legalmente, esta não é a função da polícia, cujo único objetivo é, em teoria, e deveria ser na prática, proteger e zelar pela segurança dos civis.

Nesse sentido, nossa hipótese central é que a inclusão da história cívico-militar no currículo escolar pode contribuir significativamente para a formação cívica e ética dos estudantes, promovendo uma compreensão mais ampla dos princípios democráticos e dos direitos humanos, além de fortalecer o senso de cidadania e responsabilidade social. Uma sociedade bem informada, sobretudo através das escolas, torna-se atuante das instituições, e as chances dessas melhorarem através da participação democrática, é muito maior.

O objetivo geral deste estudo é, portanto, analisar o potencial impacto da introdução da história da Polícia Militar no currículo escolar brasileiro, considerando seus efeitos na construção da cidadania e na promoção de uma cultura de respeito aos direitos civis.

Para alcançar esse objetivo, adotamos uma abordagem metodológica baseada em pesquisa bibliográfica, utilizando plataformas acadêmicas legitimadas, como *Google Acadêmico* e *Scielo*. A seleção das obras utilizadas na pesquisa foi pautada por critérios como data de publicação, relevância temática e pertinência para o escopo do estudo. Além disso, foram consultados livros e artigos que abordam temas relacionados à educação cívica, história das instituições policiais e políticas educacionais no Brasil.

Por fim, esperamos que os resultados desta pesquisa contribuam para o debate sobre a importância da inclusão da história cívico-militar no currículo escolar brasileiro,

fornecendo subsídios teóricos e práticos para educadores, gestores educacionais e formuladores de políticas públicas. Inserir a história da Polícia Militar nos currículos escolares importa para uma compreensão mais ampla do papel das instituições policiais, fomentar o respeito aos direitos humanos e à cidadania, além de fortalecer os vínculos entre a comunidade e a polícia. Acreditamos que essa discussão é fundamental para o fortalecimento da democracia e para a formação de cidadãos mais conscientes e engajados em nossa sociedade.

## **METODOLOGIA**

Esta é uma pesquisa bibliográfica, fundamentada na análise de obras acadêmicas e científicas que abordam a temática da história da Polícia Militar no Brasil, e sua importância para a cidadania e para o fortalecimento da consciência democrática. Para tal, pesquisamos plataformas reconhecidas e legitimadas no meio acadêmico, como Google Acadêmico e Scielo, a fim de realizar uma busca por estudos relevantes. A seleção das fontes se pautou em critérios como a pertinência dos conteúdos, a atualidade das publicações e a consistência metodológica, visando garantir o embasamento teórico da pesquisa.

## **PESQUISA BIBLIOGRÁFICA**

Apresentaremos aqui estudos científicos que selecionamos, e que oferecem uma análise sobre instituições policiais no Brasil, além de reflexões sobre a importância da inserção da história da Polícia Militar no currículo escolar. Estes trabalhos não apenas examinam a evolução histórica e os desafios contemporâneos enfrentados pelas forças policiais, mas também mostram a relevância de promover uma compreensão mais ampla dos princípios democráticos, dos direitos humanos e da cidadania, bem como do papel dos agentes da Polícia Federal, para a sociedade. Partindo do pressuposto de que a história da Polícia Federal importa para consciência democrática e cidadã, defendemos que esta deve estar presente no currículo escolar, de modo a somar na formação cidadã das crianças e adolescentes.

Nota-se que nosso estudo é específico, especializado. Nesse sentido, é importante notar, antes de apresentarmos nossa revisão, que

É preciso ter em vista, antes de mais nada, que estas dimensões a serem definidas como ‘instâncias da realidade social’ são em todos os casos construções do historiador, contendo a sua parcela de arbitrariedade e a sua possibilidade de flutuações ao longo do desenvolvimento da história do pensamento historiográfico. (BARROS, 2004, p.25)

Nesse sentido, na medida em que estamos na interface da Academia com a própria Instituição Policial, sabemos dos limites dados pela inevitável arbitrariedade. Inevitável, porém amenizada, na medida em que reconhecemos que uma coisa é a realidade da ação policial, a outra é aquilo que seria o ideal, e que configura nosso objeto de estudo.

Selecionamos alguns estudos que nos dão as bases para nossa análise. O artigo de Bretas e Rosemberg (2013) oferece uma análise da evolução das instituições policiais no Brasil, desde seus primórdios até os desafios contemporâneos. Ao destacar questões como corrupção e violência policial, os autores lançam luz sobre problemas persistentes que afetam a eficácia e a legitimidade das forças policiais brasileiras. Além disso, ao abordar a necessidade de reformas institucionais, o artigo sugere que mudanças significativas são necessárias para melhorar o desempenho e a *accountability*<sup>6</sup> das instituições policiais no país. Essa análise contextualiza os desafios enfrentados pela Polícia Federal, tema central do artigo de Santos (2017).

No trabalho de Santos (2017), a discussão se concentra nas operações investigativas de grande porte conduzidas pela Polícia Federal no Brasil. O autor examina não apenas o surgimento dessas operações, mas também seu impacto na sociedade e no cenário político do país. Ao explorar os desafios enfrentados pela Polícia Federal, como cooperação internacional e gestão de recursos, Santos contribui para uma compreensão mais ampla das dinâmicas e pressões que moldam as atividades policiais no Brasil. Esses desafios, muitas vezes relacionados à necessidade de lidar com crimes transnacionais e complexos, estão intrinsecamente ligados às questões de corrupção e violência policial discutidas por Bretas e Rosemberg.

Por sua vez, o artigo de Bajotto (2009) oferece uma perspectiva interna sobre a Polícia Federal, investigando as dinâmicas de poder e status dentro da instituição. Ao examinar como a elite policial constrói e mantém sua posição de prestígio, o autor lança luz sobre as hierarquias e relações de poder que influenciam o funcionamento interno da Polícia Federal. Essa análise das dinâmicas organizacionais pode complementar as discussões sobre corrupção e eficácia institucional apresentadas por Bretas e Rosemberg, uma vez que as questões de poder e status dentro da Polícia Federal podem influenciar diretamente sua capacidade de enfrentar esses desafios.

---

<sup>6</sup> Na tradução do inglês para o português, significa responsabilidade/responsabilização. Indica a necessidade de prestar contas e esclarecer o que está sendo feito.

Portanto, ao relacionar os três artigos, é possível observar uma interconexão entre diferentes aspectos das instituições policiais no Brasil. Enquanto Bretas e Rosemberg oferecem uma visão abrangente da evolução histórica e dos desafios contemporâneos enfrentados pela polícia brasileira, Santos se aprofunda no cenário das grandes operações investigativas conduzidas pela Polícia Federal. Por sua vez, Bajotto fornece uma perspectiva interna sobre a Polícia Federal, examinando as dinâmicas de poder e status dentro da instituição. Essas análises complementares oferecem uma compreensão mais completa das questões que envolvem as instituições policiais no Brasil e destacam a complexidade dos desafios que elas enfrentam.

O estudo realizado por Rodrigues et al. (2017), intitulado "O trabalho e seus sentidos: um estudo com peritos criminais da Polícia Federal", oferece uma análise sobre a percepção e os significados atribuídos ao trabalho por peritos criminais da Polícia Federal. Ao investigar as experiências desses profissionais, os autores fornecem insights importantes sobre as dinâmicas de trabalho e os desafios enfrentados por essa categoria específica de servidores públicos. Essa pesquisa contribui para uma compreensão mais aprofundada das condições laborais e das questões de qualidade de vida no ambiente de trabalho da Polícia Federal, aspectos fundamentais para o entendimento da eficácia e do bem-estar dos profissionais que atuam na área de perícia criminal. Por outro lado, Mauch (2007) apresenta em seu artigo "Considerações sobre a história da Polícia" uma reflexão mais ampla sobre o papel e a evolução histórica das forças policiais em contextos diversos. Ao discutir diferentes perspectivas teóricas e abordagens metodológicas, o autor oferece uma análise crítica sobre a produção acadêmica relacionada à história da polícia. Esse trabalho contribui para o campo de estudos policiais e traz uma reflexão mais fundamentada sobre os desafios e as lacunas existentes no conhecimento sobre o tema. Segundo a autora, um dos principais problemas relacionados a atuação da polícia, é a violência na ação daqueles que ocupam essa instituição. Isso causa desconfiança e medo por parte dos civis. A autora destaca que:

A moderna polícia personifica uma redefinição do crime e da ordem pública, bem como se articula com as transformações dos sistemas de justiça criminal e punição, e está vinculada à crescente intolerância em relação a tumultos de multidão e desordens urbanas muito mais do que à preocupação com o crime ou com a violência. (PALMER, 1990; LANE, 2003). MAUCH, Cláudia. 2007, p.110.

Já o artigo de Barbosa (2010), intitulado "Funções de Polícia: o que faz a Polícia Federal Brasileira?", apresenta uma análise das principais atribuições e responsabilidades da Polícia Federal no Brasil. Então, de um lado temos uma análise mais crítica, com base em ações deturpadas por parte de agentes com irresponsabilidade institucional, e do outro, aquilo que deveria, por lei, ser executado pela polícia. E que, acreditamos que uma sociedade provida do conhecimento a respeito da instituição, pode ser mais participativa, no sentido de cobrar melhorias. Barbosa (2010) destaca as diversas funções desempenhadas por essa instituição, o autor oferece uma visão detalhada das atividades que compõem o escopo de atuação da Polícia Federal. Essa análise pode ser útil para compreender melhor o papel e a importância dessa instituição no contexto brasileiro, além de fornecer insights sobre os desafios e as demandas enfrentadas pelos profissionais que integram a Polícia Federal.

Observamos uma variedade de abordagens e perspectivas sobre o tema das instituições policiais. Enquanto Rodrigues et al. (2017) oferecem uma análise centrada na percepção dos profissionais que atuam na Polícia Federal, Mauch (2007) proporciona uma reflexão mais ampla sobre a história e os debates acadêmicos relacionados à polícia. Por sua vez, Barbosa (2010) fornece uma visão mais prática e detalhada sobre as funções específicas desempenhadas pela Polícia Federal no Brasil. Essas diferentes análises contribuem para uma compreensão mais abrangente das instituições policiais e de seus desafios no contexto brasileiro.

O artigo de Ponce (2009), intitulado "A educação em valores no currículo escolar", oferece uma reflexão sobre a importância da inserção de valores no contexto educacional. A educação em valores desempenha um papel fundamental na formação cívica e moral dos estudantes, preparando-os para serem cidadãos responsáveis e éticos na sociedade. Ao conectar essa discussão com o tema da história cívico-militar no currículo escolar, podemos destacar a relevância de incluir conteúdos que abordem os valores democráticos, os direitos humanos e a cidadania, promovendo uma compreensão mais ampla dos princípios que regem uma sociedade democrática e plural.

No trabalho de Terigi (1996), intitulado "Notas para uma genealogia do currículo escolar", o autor oferece uma análise histórica das práticas e concepções curriculares ao longo do tempo. Ao investigar a evolução do currículo escolar, Terigi proporciona insights

importantes sobre as influências e transformações que moldaram as políticas educacionais em diferentes contextos sociais e históricos. Relacionando esse estudo com o tema da história cívico-militar no currículo escolar, podemos observar como as concepções de educação cívica e moral foram sendo moldadas e redefinidas ao longo do tempo, refletindo os valores e ideologias predominantes em cada período histórico.

Por sua vez, o artigo de Araújo (2022), intitulado "Segurança Pública, Direitos Humanos e Cidadania", aborda a relação entre segurança pública, direitos humanos e cidadania na sociedade contemporânea. O autor destaca a importância de promover uma cultura de respeito aos direitos humanos e de garantir a segurança dos cidadãos como elementos essenciais para o exercício pleno da cidadania. Ao relacionar esse tema com a história cívico-militar no currículo escolar, podemos destacar a necessidade de abordar questões relacionadas à segurança pública, direitos humanos e cidadania nas escolas, preparando os estudantes para compreenderem os desafios e dilemas enfrentados pela sociedade em relação a essas questões.

Por fim, o trabalho de Alvim (2010), aborda a formação do policial civil para o atendimento aos adolescentes infratores. Embora o foco principal do artigo seja a formação profissional dos policiais civis, podemos relacionar esse tema com a história da polícia militar no currículo escolar ao destacar a importância de promover uma compreensão mais ampla das funções e responsabilidades das forças policiais na sociedade. Ao incluir conteúdos que abordem a atuação policial, os direitos dos cidadãos e a importância do respeito aos princípios democráticos, o currículo escolar pode contribuir para uma formação mais crítica e consciente dos estudantes em relação à segurança pública e aos direitos humanos.

### **História das polícias no Brasil**

As origens das instituições policiais no Brasil remontam ao período colonial, marcado pela chegada dos colonizadores portugueses em busca de recursos naturais e riquezas. Nesse contexto, as primeiras formas de policiamento surgiram como instrumentos de controle e proteção dos interesses da Coroa Portuguesa, cujo principal objetivo era garantir a exploração econômica das terras recém-descobertas. Essas primeiras instituições policiais, como as milícias coloniais e as guardas urbanas, exerciam

funções de vigilância, repressão e manutenção da ordem pública, muitas vezes sob a jurisdição direta das autoridades coloniais e dos senhores de engenho (Bretas e Rosemberg, 2013).

Ao longo do período imperial, as instituições policiais passaram por transformações significativas, refletindo as mudanças políticas e sociais ocorridas no país. Com a independência do Brasil em 1822 e a consolidação do Estado Nacional, houve uma expansão do aparato policial, com a criação de novas forças de segurança e a formalização de seus papéis e responsabilidades. Nisso, surgiram as primeiras polícias militares, forças armadas responsáveis pela manutenção da ordem pública e pela repressão de movimentos sociais e políticos considerados subversivos. Paralelamente, as polícias civis também se consolidaram, assumindo funções de investigação criminal e aplicação da lei nos centros urbanos em rápido crescimento (Mauch, 2007).

Durante a República Velha, as instituições policiais no Brasil foram alvo de disputas políticas e pressões sociais, refletindo os conflitos e interesses em jogo naquele período. A centralização do poder nas mãos dos estados resultou na criação de polícias militares estaduais, cujo papel era garantir a estabilidade política e reprimir eventuais ameaças à ordem estabelecida. Em paralelo, as polícias civis mantiveram suas funções de investigação e manutenção da ordem nos centros urbanos, embora muitas vezes estivessem sujeitas à influência política e aos interesses das elites locais (Santos, 2017).

A evolução das instituições policiais no Brasil foi marcada pela adoção de diferentes modelos de policiamento ao longo de sua história. No período colonial, as milícias coloniais representavam o principal modelo de policiamento, caracterizado pela organização de grupos armados locais responsáveis pela manutenção da ordem nas áreas urbanas e rurais. Essas milícias, muitas vezes compostas por colonos e proprietários de terras, atuavam sob a supervisão das autoridades coloniais e eram encarregadas de reprimir revoltas, combater o contrabando e proteger os interesses da Coroa Portuguesa (Bretas e Rosemberg, 2013).

Com o advento da República e a consolidação do Estado Nacional, novos modelos de policiamento foram introduzidos no Brasil, refletindo as mudanças políticas e sociais em curso no país. Nesse contexto, surgiram as polícias militares estaduais, forças de segurança responsáveis pela manutenção da ordem pública e pela repressão de movimentos sociais e

políticos. Paralelamente, as polícias civis também se desenvolveram, assumindo funções de investigação criminal e aplicação da lei nos centros urbanos em expansão. Esse modelo dual de policiamento, com distintas instituições responsáveis pela manutenção da ordem e pela investigação criminal, tornou-se uma característica central do sistema de segurança pública brasileiro (Mauch, 2007).

A partir da promulgação da Constituição Federal de 1988, a política no Brasil passou por transformações significativas que redefiniram as bases do sistema político e administrativo do país. A Constituição de 1988, também conhecida como "Constituição Cidadã", marcou o fim do regime militar e o retorno do país à democracia, estabelecendo princípios fundamentais para a organização do Estado brasileiro. Entre esses princípios, destacam-se a soberania popular, a separação dos poderes, o federalismo e a garantia dos direitos fundamentais dos cidadãos. Essa nova ordem constitucional refletiu um compromisso com a democracia participativa e a promoção da cidadania, buscando superar as práticas autoritárias do período anterior (Araújo, 2022).

No contexto político pós-1988, observou-se um aumento da participação da sociedade civil na vida política do país, com a ampliação dos espaços de debate e deliberação democrática. A consolidação do sistema eleitoral democrático, com eleições regulares e livres, tornou-se uma característica marcante desse período, permitindo a alternância de poder e a expressão das diferentes vozes e interesses da sociedade. No entanto, apesar dos avanços democráticos, persistem desafios como a representatividade política, a corrupção e a desigualdade social, que demandam constantes esforços para fortalecer as instituições democráticas e promover uma participação cidadã efetiva (BAJOTTO, 2009).

As polícias brasileiras enfrentam uma série de desafios complexos que impactam diretamente o funcionamento e a legitimidade dessas instituições. A corrupção é uma questão recorrente que permeia diversos níveis das forças policiais, minando a confiança da população e comprometendo a eficácia das ações policiais. A relação entre agentes de segurança e grupos criminosos, muitas vezes mediada por subornos e conivência, compromete a imparcialidade e a integridade das instituições policiais, afetando sua capacidade de promover a segurança pública de forma eficiente (BRETAS E ROSEMBERG, 2013).

Além da corrupção, a violência policial é outro desafio significativo enfrentado pelas polícias brasileiras, suscitando debates sobre o uso excessivo da força e os direitos humanos. Incidentes de violência policial, incluindo casos de abuso de poder, homicídios e execuções extrajudiciais, geram tensões nas relações entre as forças de segurança e a comunidade, alimentando o ciclo de violência e desconfiança mútua. Essa realidade evidencia a necessidade de políticas e práticas que promovam a accountability e o respeito aos direitos humanos por parte das instituições policiais, visando garantir uma atuação mais transparente e responsável no combate à criminalidade (SANTOS, 2017).

### **Contribuições das polícias para a construção da cidadania**

A polícia é agente institucional fundamental na garantia da segurança pública e na proteção dos direitos dos cidadãos, essenciais para o funcionamento do Estado de direito. Ao investigar crimes, prevenir a violência e promover a ordem social, as polícias contribuem para a construção de uma sociedade mais segura e justa, onde os cidadãos possam exercer seus direitos e deveres de forma plena. Além disso, a presença policial nas comunidades pode gerar um senso de proteção e confiança entre os cidadãos, fortalecendo os laços sociais e contribuindo para a coesão e estabilidade da sociedade (BARBOSA, 2010).

No entanto, é importante ressaltar que o papel das polícias na construção da cidadania vai além das atividades tradicionais de policiamento. As polícias também têm a responsabilidade de promover a educação cívica e os valores democráticos, incentivando a participação ativa dos cidadãos na vida política e social do país. Por meio de programas de prevenção ao crime, mediação de conflitos e atividades comunitárias, as polícias podem contribuir para o fortalecimento da cidadania e o desenvolvimento de uma cultura de respeito aos direitos humanos e à diversidade. Assim, podem se tornar agentes de transformação social e contribuir para a promoção de uma sociedade mais justa e igualitária (ARAÚJO, 2022).

As polícias contribuem significativamente para a promoção da cidadania ao atuar como mediadoras de conflitos e defensoras dos direitos humanos. A mediação de conflitos desempenha um papel crucial na resolução pacífica de disputas, evitando o uso excessivo da força e promovendo a resolução de problemas de forma justa e equitativa. Ao mesmo tempo, é essencial que as polícias ajam de acordo com os princípios dos direitos humanos, respeitando a dignidade e a integridade de todos os cidadãos (ARAÚJO, 2022).

Um exemplo histórico que evidencia o papel das polícias como agentes positivos de transformação social e promoção da cidadania é o caso da Polícia Militar do Estado de Minas Gerais, no Brasil, durante a década de 1990. Nesse período, a PMMG implementou o programa "Polícia Comunitária" em várias comunidades, com o objetivo de fortalecer os laços entre a polícia e os cidadãos, promovendo uma abordagem mais participativa e colaborativa na prevenção do crime e na resolução de conflitos. Por meio de ações como patrulhamento a pé, reuniões comunitárias e programas de educação e inclusão social, a PMMG conseguiu reduzir significativamente os índices de criminalidade e melhorar a qualidade de vida nas áreas atendidas pelo programa. Esse caso demonstra como a adoção de estratégias de policiamento orientadas para a comunidade pode gerar impactos positivos tangíveis na segurança pública e na construção de uma cidadania ativa e participativa (RODRIGUES et al., 2017).

Outro exemplo relevante, porém, de outro país, é o programa "Guarda Comunitária", implementado na cidade de Nova Iorque, nos Estados Unidos, na década de 1970. Esse programa visava fortalecer a relação de confiança entre a polícia e as comunidades locais, incentivando a participação ativa dos cidadãos na vigilância e prevenção do crime. Por meio de parcerias com organizações comunitárias e iniciativas de empoderamento local, a Guarda Comunitária promoveu uma abordagem mais colaborativa e responsiva às necessidades específicas de cada bairro, resultando em uma redução significativa da criminalidade e em uma maior sensação de segurança entre os moradores (Santos, 2017).

### **A história da Polícia Militar no Currículo Escolar e o fortalecimento da Democracia**

A nossa hipótese é de que a inclusão da história da Polícia Militar no currículo escolar, contribui para formação dos cidadãos, e assim, contribui para fortalecer valores democráticos e para a gerar compreensão crítica do papel dos militares na sociedade. Na medida em que há compreensão sobre o papel e a função da polícia, a sociedade também se torna mais apta a cobrar e reivindicar o que é correto. A presença da história das instituições militares nos currículos escolares é inerente mais ampla e contextualizada do processo histórico e político do país. Os períodos históricos marcados por intervenções militares e os princípios democráticos que regem o Estado de Direito, além disso, o debate e a reflexão sobre questões relacionadas à cidadania, aos direitos humanos e à participação

política, a inclusão da história cívico-militar no currículo escolar pode contribuir para a formação de cidadãos mais críticos, conscientes e engajados na construção de uma sociedade democrática e plural (PONCE, 2009).

No contexto brasileiro, a discussão sobre a inclusão da história da Polícia Militar no currículo escolar tem relevância, especialmente diante dos fatos que impactaram nossa história, advindos das ditaduras militares. Ao apresentar de forma objetiva e imparcial os eventos históricos relacionados às Forças Armadas e sua influência na sociedade, as escolas podem somar no conhecimento dos estudantes a compreenderem melhor os desafios e dilemas enfrentados pela sociedade brasileira ao longo do tempo. Além disso, quando há incentivo ao respeito à diversidade de opiniões e a valorização do diálogo democrático, a inclusão da história da Polícia Militar no currículo escolar pode contribuir para a consolidação de uma cultura de paz, tolerância e respeito aos direitos humanos, fundamentais para o fortalecimento da democracia e da cidadania (ARAÚJO, 2022).

A democracia é um sistema político fundamentado na participação cidadã, na igualdade de direitos e na proteção das liberdades individuais. Em uma democracia, os cidadãos têm o direito de participar ativamente no processo político, seja por meio do voto, do engajamento em organizações da sociedade civil ou da expressão livre de suas opiniões e ideias. Além disso, a democracia se caracteriza pela separação e equilíbrio de poderes, garantindo a existência de instituições independentes que atuam como contrapesos uns aos outros, promovendo a governança responsável e a prestação de contas (ARAÚJO, 2022).

A educação é importante na manutenção da democracia, pois capacita os indivíduos a compreenderem os princípios democráticos, a participarem ativamente da vida política e a defenderem os valores democráticos. Por meio da educação para a democracia, os estudantes aprendem sobre os direitos e deveres dos cidadãos, desenvolvem habilidades de pensamento crítico e reflexivo, e adquirem conhecimentos sobre a história política e social de seu país. Educar para a democracia forma cidadãos conscientes, responsáveis e engajados, o que é essencial para o fortalecimento da democracia e a construção de uma sociedade mais justa e igualitária (PONCE, 2009).

Uma vez conscientes do papel da polícia, a sociedade torna-se capaz de participar democraticamente e somar nas ações da polícia. Por exemplo, por meio de mecanismos de

controle e fiscalização externa, que garantam a transparência e a prestação de contas das atividades policiais. Isso pode incluir a criação de conselhos comunitários de segurança, nos quais representantes da sociedade civil têm a oportunidade de dialogar com as autoridades policiais, apresentar demandas e propor soluções para os problemas locais de segurança. Além disso, a realização de audiências públicas, consultas populares e pesquisas de opinião sobre questões relacionadas à segurança pública também pode permitir que a sociedade participe ativamente na definição de políticas e estratégias policiais. Outra forma importante de participação democrática é por meio do acesso à informação e à educação sobre os direitos e deveres dos cidadãos em relação à polícia, capacitando os indivíduos a exercerem um controle social efetivo e responsável sobre as atividades policiais (ARAÚJO, 2022).

### **O que é o Currículo Escolar, e como a História da Polícia Militar pode se fazer presente**

O currículo escolar refere-se ao conjunto de conteúdos, atividades e métodos educacionais que são planejados e organizados para orientar o ensino em uma determinada instituição de ensino (ALVIM, 2010). Ele é projetado para promover o desenvolvimento integral dos estudantes, abrangendo não apenas aspectos cognitivos, mas também habilidades sociais, emocionais e éticas (PONCE, 2009). No contexto brasileiro, o currículo escolar é regulamentado pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que estabelece os conhecimentos, competências e habilidades essenciais que todos os estudantes brasileiros devem desenvolver ao longo da educação básica (TERIGI, 1996).

Atualmente, o currículo escolar no Brasil aborda uma variedade de temas, incluindo linguagens, matemática, ciências da natureza, ciências humanas e sociais, além de temas transversais como ética, pluralidade cultural e meio ambiente (ARAÚJO, 2022). No entanto, a história da Polícia Militar e seu papel na construção da democracia muitas vezes não estão contempladas de forma explícita no currículo. Isso pode representar uma lacuna na formação dos estudantes, uma vez que a compreensão do papel das instituições de segurança pública na sociedade é fundamental para a promoção da cidadania e o fortalecimento da democracia (ALVIM, 2010).

Assim, é importante considerar como a história da Polícia Militar pode ser integrada ao currículo escolar, proporcionando aos estudantes uma compreensão mais ampla do

papel das forças de segurança na sociedade brasileira e incentivando o engajamento cívico e a reflexão crítica sobre essas questões.

Notamos que existem várias brechas para inserir e abordar a história da Polícia Militar no currículo escolar. Por meio da integração de conteúdos relacionados à segurança pública, direitos humanos e cidadania em disciplinas como História, Sociologia e Educação para a Cidadania (BARBOSA, 2010). Isso poderia ser feito por meio da inclusão de unidades de ensino que abordem a origem e evolução das instituições de segurança pública no Brasil, destacando o papel desempenhado pela Polícia Militar ao longo da história do país (BRETAS & ROSEMBERG, 2013). Além disso, atividades práticas, como visitas a museus, palestras com profissionais da área de segurança pública e debates sobre casos históricos envolvendo a atuação da Polícia Militar, poderiam enriquecer a abordagem do tema, e proporcionar aos estudantes uma compreensão mais concreta e contextualizada das questões relacionadas à segurança e cidadania (PONCE, 2009).

### **Possíveis Impactos da Inserção da História da Polícia Militar nos Currículos Escolares**

A inserção da história da Polícia Militar nos currículos escolares pode ter uma série de impactos positivos na formação dos estudantes e na sociedade como um todo. Em primeiro lugar, a inclusão desse conteúdo pode contribuir para uma compreensão mais ampla e contextualizada do papel das instituições policiais na sociedade, promovendo uma visão mais crítica e informada sobre questões relacionadas à segurança pública e aos direitos civis. Além disso, conhecer a história e o funcionamento das polícias, os estudantes podem desenvolver um maior respeito pelas forças de segurança e uma consciência mais aguçada sobre os desafios enfrentados por esses profissionais no exercício de suas funções (BARBOSA, 2010).

Outro impacto importante da inserção da história da Polícia Militar nos currículos escolares é a promoção de uma cultura de respeito aos direitos humanos e à cidadania. Ao aprender sobre as práticas e políticas adotadas pelas polícias ao longo do tempo, os estudantes podem refletir sobre as implicações éticas e morais do trabalho policial e sobre a importância do respeito aos direitos individuais e coletivos (ARAÚJO, 2022). Isso pode contribuir para a formação de cidadãos mais conscientes e comprometidos com a promoção da justiça social e da igualdade de direitos na sociedade. A autora ainda salienta

que “sendo direito humano fundamental, com patamar constitucional, segurança, em um sentido amplo, é não se sentir vulnerável diante de outras pessoas e em meio à sociedade.” (ARAÚJO, A. C. 2022, p.2)

Além disso, a inserção da história da Polícia Militar nos currículos escolares pode ajudar a fortalecer os vínculos entre a comunidade e as instituições policiais, promovendo uma maior confiança e colaboração entre esses atores. Conhecer o trabalho e os desafios enfrentados pela polícia, os estudantes podem se sentir mais próximos e engajados em questões relacionadas à segurança pública e ao combate à criminalidade (PONCE, 2009). Isso pode levar a uma maior participação cidadã na formulação de políticas de segurança e a uma maior cooperação entre a polícia e a comunidade na prevenção e resolução de conflitos.

Em suma, a inserção da história da Polícia Militar nos currículos escolares pode ter uma série de impactos positivos na formação cívica, ética e democrática dos estudantes, contribuindo para uma sociedade mais justa, segura e participativa. No entanto, é importante ressaltar a necessidade de abordagens pedagógicas adequadas e contextualizadas, que promovam o pensamento crítico e a reflexão sobre as complexidades e contradições do trabalho policial na sociedade contemporânea.

### **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Nas considerações finais deste estudo, é pertinente recapitular os principais aspectos abordados nesta pesquisa, que se concentrou na análise da história da Polícia Militar, e sua importância no contexto do currículo escolar, em contexto brasileiro. Inicialmente, destacou-se a importância de compreender a evolução das instituições policiais no Brasil, ressaltando sua relevância histórica e suas diversas funções ao longo do tempo (BRETAS & ROSEMBERG, 2013; SANTOS, 2017). Posteriormente, discutiu-se o papel das polícias na construção da cidadania e na promoção dos direitos humanos, enfatizando a necessidade de uma abordagem educacional que valorize o policiamento comunitário e a mediação de conflitos (BARBOSA, 2010; ARAÚJO, 2022).

No contexto específico da educação para a democracia, ressaltou-se a importância de incluir a história da Polícia Militar no currículo escolar como forma de promover uma

compreensão mais ampla dos princípios democráticos e dos direitos civis (Ponce, 2009; Alvim, 2010). Destacou-se ainda a relevância de uma abordagem crítica e reflexiva sobre o papel das forças policiais na sociedade, buscando promover uma cultura de respeito aos direitos humanos e à diversidade (TERIGI, 1996; MAUCH, 2007).

Diante do exposto, é nossa convicção que a inclusão da história cívico-militar no currículo escolar representa uma oportunidade ímpar para fortalecer os valores democráticos e a cidadania entre os estudantes, preparando-os para compreenderem criticamente o papel das instituições policiais na sociedade contemporânea. A inclusão da história da Polícia Militar nos currículos escolares pode ser um instrumento poderoso para promover uma formação cívica mais robusta e crítica entre os estudantes. No entanto, para que isso seja eficaz, é fundamental adotar abordagens pedagógicas que incentivem o pensamento crítico e a reflexão sobre as complexidades e contradições do trabalho policial na sociedade contemporânea. Ressaltamos a necessidade de políticas educacionais e curriculares que garantam uma abordagem plural e contextualizada, capaz de contemplar diferentes perspectivas e experiências no ensino da história cívico-militar.

## REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, A. C. Segurança Pública, Direitos Humanos e Cidadania. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**. São Paulo, v.8.n.05. maio. 2022.
- ALVIM, F. M. A Matriz Curricular Nacional e a formação do policial civil para o atendimento aos adolescentes infratores. **SciELO Preprints**, 2010. disponível em: <https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/view/6876/version/7274>
- BAJOTTO, C. C. **Política Federal: A elite policial traçando identidades e distinções**. PUC-RS: Porto Alegre, 2009.
- BARBOSA, E. S. Funções de Polícia: o que faz a Polícia Federal Brasileira? **Revista Brasileira de Ciências Policiais**, Brasília, v. 1, n. 1, p. 181-212, jan./jun. 2010.
- BARROS, José D'Assunção. **O Campo da História- Especialidades e abordagens**. Petrópolis (RJ): Vozes, 2013.
- BRETAS, M. L.; ROSEMBERG, A. A história da polícia no Brasil: balanço e perspectivas. **Topoi**, v. 14, n. 26, jan./jul. 2013.
- CAVAZZANI, André Luiz M. e CUNHA, Rogério Pereira. **Ensino de História: itinerários históricos e orientações práticas**. Curitiba: Intersaberes, 2017.
- MAUCH, C. Considerações sobre a história da Polícia. **MÉTIS: história & cultura** – v. 6, n. 11, p. 107-119, jan./jun. 2007.

PONCE, B. J. A educação em Valores no Currículo Escolar. **Revista e-curriculum**, São Paulo v.5 n.1 Dez 2009.

RODRIGUES, A. L.; BARRICHELLO, A.; IRIGARAY, H. A. R.; SOARES, D. R.; MORIN, E. M. O trabalho e seus sentidos: um estudo com peritos criminais da Polícia Federal. **Rev. de Adm. Pública**. RJ, 2017.

SANTOS, C. J. A Gênese das Grandes Operações Investigativas da Polícia Federal. **Revista Brasileira de Ciências Policiais**. Brasília, v. 8, n. 2, p. 11-68, jul/dez 2017.

TERIGI, F. Notas para uma genealogia do Currículo Escolar. **Educação e Realidade**, 21 (1): 159-186, jan/jun, 1996.

## Capítulo 3

# A IMPORTÂNCIA DA DISCIPLINA DE ARTES VISUAIS NO CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO BÁSICA

SCHNEIDER, Vânia Patrícia Ciola<sup>7</sup>

FEDATO, Renata Burgo<sup>8</sup>

### RESUMO

Este trabalho aborda a importância da disciplina de Artes Visuais no currículo da educação básica, pois além do conhecimento específico que ela traz, estimula a autoexpressão, a criatividade e pode construir confiança, bem como um senso de identidade individual. Tal problemática consiste em salientar os pontos positivos proporcionados aos estudantes através desse ensino. Essa questão se faz necessária, pois ainda existe um tabu de que a Arte nas escolas é apenas um “momento de lazer”. Além do mais, ainda é vista por muitos como uma perda de tempo, um trabalho inútil, confundido com apenas pinturas de desenhos impressas. O objetivo central deste estudo é conscientizar as pessoas de que a disciplina de Arte é muito importante, pois desenvolve as habilidades artísticas e pode, através de diferentes estratégias, levar o aluno à uma aprendizagem sólida. Esse intento será fundamentado a partir da revisão bibliográfica e autores conceituados do estudo da arte. A pesquisa elencou uma gama de conhecimentos sobre a importância das Artes Visuais no currículo da educação básica e descreveu seus benefícios em prol do estudante. Contudo, comprovou que a disciplina de Artes Visuais não é algo aleatório e sim um componente curricular que caminha ao lado das demais disciplinas curriculares em busca do mesmo objetivo: a aprendizagem do aluno.

**Palavras-chave:** Educação básica; Ensino; Artes Visuais; Currículo; Linguagens.

---

<sup>7</sup> Discente do Centro Universitário Internacional Uninter.

<sup>8</sup> Professora Orientadora do Centro Universitário Internacional Uninter.

## 1. INTRODUÇÃO

É comum vermos por aí currículos escolares priorizarem outras matérias e apenas encaixarem a disciplina de arte na grade. Afinal essa ideia de que uma disciplina é mais importante do que a outra é muito equivocada. Contudo, qual é o papel das Artes Visuais no currículo escolar como agente transformador de aprendizagem? O ensino de arte oferece ao educando inúmeras vantagens em seu processo de ensino-aprendizagem.

Além do conhecimento específico que ela traz, estimula a autoexpressão, a criatividade e pode construir confiança, bem como um senso de identidade individual. Conecta as crianças e jovens com sua própria cultura e com o mundo em geral. Por meio da arte as pessoas produzem, veem e procuram entender seu lugar na cultura através do tempo. Afinal, não conhecemos nossas emoções se não refletimos sobre nossas próprias respostas.

Portanto, este trabalho tem como objetivo geral compreender e analisar a importância que o Ensino de Artes Visuais tem na vida dos alunos e as contribuições do professor neste processo e em específico ressaltar a importância da disciplina de Artes visuais no currículo escolar, refletir sobre as metodologias do ensino da Arte e demonstrar como a arte pode ser desenvolvida, apreciada e utilizada como linguagem no âmbito escolar.

A metodologia utilizada nesse artigo científico será a pesquisa bibliográfica. Para contextualizar serão utilizadas referências de materiais já publicados em livros e artigos científicos. A presente pesquisa teve como foco a disciplina de Artes Visuais, reconhecida por sua relevância no desenvolvimento da criatividade, da autonomia e da espontaneidade dos estudantes. A análise bibliográfica realizada foi essencial para embasar a importância dessa área no currículo da Educação Básica, tendo como principais referências os autores Ana Mae Barbosa, Maria Heloisa Correa de Toledo Ferraz, Maria Felisminda de Rezende Fusari e Fernando Hernandez.

O trabalho está estruturado a partir da conceituação da Educação Básica, seguido pela discussão sobre o papel das Artes Visuais nesse nível de ensino. Em seguida, aborda-se a diversidade de linguagens presentes na disciplina de Artes, conforme orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), finalizando com a reflexão sobre a função do professor de Arte no contexto escolar.

## 2. METODOLOGIA

Para o desenvolvimento deste estudo, optou-se pela pesquisa bibliográfica como metodologia principal, uma vez que ela permite a construção de uma base teórica sólida por meio da análise de obras e autores relevantes na área. O objetivo dessa abordagem é reunir, interpretar e discutir contribuições já consolidadas sobre o tema, possibilitando uma compreensão aprofundada do papel das Artes Visuais na Educação Básica e fundamentando as reflexões apresentadas ao longo do trabalho. “O objetivo dessa documentação bibliográfica é o de acumular e organizar as ideias relevantes já produzidas nas ciências, registrando-as de forma sistemática para que seja mais fácil seu uso posterior” (KOCHE, 2003, p.132).

A pesquisa bibliográfica não está alicerçada em meras repetições e sim em uma gama de novas informações disponíveis, segundo Lakatos e Marconi (2003) consiste na análise de materiais previamente publicados, como livros, artigos científicos, teses e outros documentos relevantes, permitindo ao pesquisador compreender o estado atual do conhecimento sobre determinado tema e estabelecer conexões teóricas com sua investigação.

Diante disso, entende-se que a pesquisa bibliográfica possibilita a análise de um maior número de conteúdos, pois possui uma grande abrangência, ao realizar a leitura de livros e analisar todo o conteúdo que seria abordado, percebeu-se a importância da pesquisa para a constituição do presente artigo, uma vez que a pesquisa possibilita ao aluno direcionar seu modo de pensamento e complementar os conhecimentos já adquiridos.

Os conteúdos extraídos foram de suma importância para o levantamento de informações que aprofundassem o conhecimento acadêmico sobre a temática abordada, de forma a ampliar a cognição sobre os fenômenos relativos à importância da disciplina de Artes Visuais no currículo da educação básica resultando no teor qualitativo dessa pesquisa científica. De tal modo, a pesquisa de cunho qualitativo tem por objetivo solidificar a percepção e relação entre os fenômenos estudados, entendendo-os numa visão coletiva e individual (GIL, 1999).

Assim, ainda segundo Trivinos a pesquisa de cunho qualitativo visa:

[...] uma espécie de representatividade do grupo maior dos sujeitos que participarão no estudo. Porém, não é, em geral, a preocupação dela a quantificação da amostragem. E, ao invés da aleatoriedade, decide intencionalmente, considerando uma série de condições - sujeitos que sejam essenciais, segundo o ponto de vista do investigador, para o esclarecimento do assunto em foco; facilidade para se encontrar com as pessoas; tempo do indivíduo para as entrevistas (1987, p. 132).

Dessa forma, conclui-se que a pesquisa bibliográfica de natureza qualitativa permitiu uma análise aprofundada e reflexiva sobre a importância das Artes Visuais no currículo da Educação Básica. Ao reunir diferentes perspectivas teóricas e metodológicas, o estudo contribuiu para ampliar a compreensão sobre os fenômenos educacionais relacionados à disciplina, valorizando tanto a dimensão coletiva quanto a individual dos sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. Assim, reafirma-se o papel fundamental da pesquisa acadêmica como instrumento de transformação e fortalecimento das práticas pedagógicas no contexto escolar.

### **3. REVISÃO BIBLIOGRÁFICA**

#### **3.1 Educação Básica**

A Educação básica, por determinação da LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação) é estruturada por: Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, ela engloba a maior parte da vida escolar dos alunos. Essa formulação está de acordo com a Lei nº 9.394/1996, que organiza a educação nacional no Brasil.

Cada etapa tem sua peculiaridade e importância no desenvolvimento do estudante. Para que todas elas sejam bem trabalhadas as escolas tem o apoio da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que é um documento que direciona o corpo docente sobre conhecimentos, habilidades e competências indispensáveis para o desenvolvimento do aluno, como dispõe a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em seu artigo 29, a Educação Infantil tem como finalidade “(...) o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, completando a ação da família e da comunidade (BRASIL, 1996)”. Nessa etapa, as competências gerais da BNCC se desdobram em direitos e objetivos de aprendizagem e campos de experiências que devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira. A escola deve desenvolver os aspectos cognitivo, físico, motor, psicológico, cultural e sociais das crianças.

Diante deste contexto, para essa fase escolar, é o próprio professor regente que desenvolve as habilidades artísticas da criança através da ludicidade.

O Ensino Fundamental, com duração de nove anos, está organizado em duas

etapas: os Anos Iniciais, que abrangem do 1º ao 5º ano, e os Anos Finais, do 6º ao 9º ano. Cada uma dessas fases contempla componentes curriculares específicos e competências de área, alinhadas às dez competências gerais da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que devem ser desenvolvidas ao longo de toda a trajetória escolar.

Os Anos Iniciais do Ensino Fundamental atendem estudantes com idades entre 6 e 10 anos. É nesse período que se consolidam os primeiros conceitos educacionais, com destaque para o processo de alfabetização e letramento, fundamentais para o desenvolvimento das habilidades cognitivas e sociais.

Já os Anos Finais, voltados para alunos de 11 a 14 anos, apresentam uma estrutura curricular mais complexa, com maior aprofundamento dos conteúdos e ampliação das áreas do conhecimento. Essa etapa marca uma transição importante na formação dos estudantes, exigindo maior autonomia e capacidade de reflexão crítica.

Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), tem por objetivo a formação básica do cidadão, mediante:

- I – o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;*
- II – a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;*
- III – o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;*
- IV – o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social. (BRASIL, 1996).*

Ensino Médio é a etapa final da Educação Básica. Com duração mínima de três anos, esse nível de escolarização tem, segundo a LDB, em seu artigo 35, a finalidade de:

- I – a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;*
- II – a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;*
- III – o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;*
- IV – a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina. (BRASIL, 1996).*

Essa etapa escolar passou por uma reestruturação. O novo Ensino Médio teve sua organização alterada a partir da Lei nº 13.415/2017. Dentre os principais pilares da

reforma do segmento estão a ampliação do tempo mínimo do estudante na escola e a nova organização curricular, que passa a ser composta por conjuntos articulados de unidades comuns (Formação Geral Básica) e conteúdos flexíveis (Itinerários Formativos). O principal objetivo dessa fase é reforçar e aprofundar os conhecimentos adquiridos ao longo de todo o Ensino Fundamental.

A educação básica tem como objetivo segundo o artigo 22 da LDB 9.394/1996, “desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores”. Dessa forma podemos dizer que a Educação Básica é um dos meios mais importantes para o progresso da nossa sociedade, pois atualmente é na escola que crianças e jovens ganham conhecimento e desenvolvem habilidades.

### **3.2 O papel das Artes Visuais no currículo da educação básica**

O ensino de Artes Visuais tem como objetivo ampliar o repertório cultural e expressivo dos estudantes, promovendo o desenvolvimento de conhecimentos, habilidades e sensibilidades fundamentais para sua formação integral. A prática artística permite que as crianças se expressem, comuniquem sentimentos e ideias, ampliem seu olhar sobre o mundo e desenvolvam competências relacionadas às formas, cores, imagens, gestos e outras manifestações estéticas.

Entretanto, o ensino das artes ainda é, muitas vezes, subestimado e reduzido a atividades mecânicas, como pintura de desenhos mimeografados. Essa visão limitada não corresponde ao papel da Arte como área de conhecimento responsável por favorecer uma compreensão crítica da sociedade e da cultura. Segundo o Ministério da Educação, a Arte não deve ser subserviente a outros componentes curriculares, mas sim abrir “as portas e janelas das instituições educacionais para mostrar a vida de outra forma estética e poética” (BRASIL, 2006, p. 28).

De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), os estudantes devem, ao longo do Ensino Fundamental, desenvolver autonomia nas práticas artísticas, integrando pesquisa, invenção, criação, sensibilidade e imaginação. Ferraz e Fusari (2009) afirmam que a arte representa formas únicas de expressão da criatividade humana e permite que os indivíduos reflitam sobre suas experiências e o

mundo à sua volta.

As artes visuais — pintura, desenho, escultura, modelagem, gravura, entre outras — acompanham a trajetória humana desde tempos remotos, refletindo modos de vida, valores e crenças. Nosso conhecimento acerca de diferentes sociedades e períodos históricos foi amplamente construído por meio de suas manifestações artísticas (MARTINS; PICOSQUE; GUERRA, 1998).

Assim, a arte configura-se como área de conhecimento essencial na escola, possibilitando o desenvolvimento da percepção, da inteligência e da criatividade. Apesar de ainda existirem concepções equivocadas sobre seu papel, a Arte contribui para o desenvolvimento de todas as potencialidades dos estudantes e deve ser valorizada em igualdade com os demais componentes curriculares.

### **3.3 Diferentes linguagens na disciplina de Arte de acordo com a BNCC**

As linguagens artísticas compreendem diversas formas de expressão, incluindo música, dança, teatro, cinema, literatura, pintura, desenho e escultura. Na BNCC, o componente curricular Arte integra a área de Linguagens e organiza-se em cinco unidades temáticas: artes visuais, dança, música, teatro e artes integradas. Essas linguagens devem ser trabalhadas de forma articulada, preservando suas especificidades e contribuindo para o desenvolvimento integral dos estudantes. As quatro primeiras já estavam presentes nos Parâmetros Curriculares Nacionais de 1997, às quais a BNCC acrescentou as Artes Integradas, com foco no diálogo entre linguagens e no uso de tecnologias contemporâneas.

Segundo a BNCC, sensibilidade, intuição, subjetividade e imaginação são elementos essenciais para o processo de aprendizagem artística, e os processos de criação devem ser tão valorizados quanto os produtos resultantes.

O Ministério da Educação enfatiza que cada linguagem possui campo epistemológico próprio e demanda abordagens pedagógicas específicas, o que exige formação docente adequada (BRASIL, 2016)<sup>9</sup>.

---

<sup>9</sup> A 2ª versão da BNCC (2016) aborda que cada linguagem possui campo epistemológico próprio, com abordagens específicas e formação docente especializada; tal formulação não foi mantida com a mesma redação na versão homologada de 2017.

**Artes Visuais**

Favorecem o contato com diferentes culturas visuais, permitindo aos estudantes experimentar materiais, tecnologias e práticas artísticas diversas.

**Dança**

Articula experiências sensíveis, cognitivas e estéticas, possibilitando reflexão crítica sobre corporeidade (MARQUES, 2003).

**Música**

Amplia o repertório sonoro e cultural, promove a escuta sensível e estimula a participação crítica nas práticas musicais.

**Teatro**

Desenvolve experiências multissensoriais, colaborativas e expressivas, estimulando criação, improvisação e reflexão.

**Artes Integradas**

Exploram relações entre diversas linguagens, frequentemente mediadas por tecnologias digitais.

Os PCN reforçam que aprender arte implica fazer, apreciar, refletir e conhecer manifestações da natureza e de diferentes culturas (BRASIL, 1997).

**3.4 A função do professor de Arte na escola**

O professor de Arte desempenha papel fundamental no desenvolvimento da autonomia, da criatividade e da expressão dos estudantes. Seu trabalho deve ser contextualizado, permitindo que os alunos criem, interpretem e atribuam significados às próprias produções e às produções culturais de diferentes épocas e sociedades.

A Abordagem Triangular, de Ana Mae Barbosa (2014), propõe três eixos integradores — fazer, ler e contextualizar —, valorizando o contexto sociocultural do estudante como parte essencial da aprendizagem. Para a autora, compreender o mundo e situar-se nele é condição indispensável ao processo educativo.

Segundo Machado (2010), a Abordagem Triangular não se trata de um manual prescritivo, mas de um caminho investigativo que exige sensibilidade, liberdade criadora e disposição para a descoberta. O professor deve promover experiências estéticas significativas, incentivar o olhar crítico e ampliar o repertório cultural dos estudantes. Hernández (2000) destaca que o docente deve orientar o aluno na

construção de estruturas epistemológicas que permitam interpretar fenômenos culturais de forma ativa, e não passiva.

Piaget (apud FERRAZ; FUSARI, 2001) reforça que o desenvolvimento cognitivo ocorre pela interação entre sujeito e meio, o que evidencia o papel das artes visuais na ampliação das percepções, dos afetos e das relações sociais. Como afirmam Ferraz e Fusari (2001), o professor de Arte precisa “saber arte e saber ser professor de arte”, articulando prática estética, fundamentos teóricos e propostas pedagógicas consistentes.

#### 4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As Artes Visuais percorreram longo caminho até serem reconhecidas institucionalmente como área de conhecimento. Compreender a criança como sujeito ativo permitiu que estudiosos enfatizassem a importância da Arte, especialmente na educação infantil, onde ela contribui para o desenvolvimento cognitivo, motor, afetivo e social.

As manifestações visuais acompanham o ser humano desde tempos remotos e constituem fontes fundamentais para compreender culturas, histórias e modos de vida. A Arte, enquanto componente curricular, tornou-se obrigatória em 1971 e, a partir de 1997, passou a ser reconhecida como área do conhecimento.

A Arte é indispensável à formação integral, pois desenvolve criatividade, sensibilidade, senso crítico, autoestima, imaginação e repertório cultural. Assim, contribui para a formação cidadã, ética e estética dos estudantes.

As atividades artísticas facilitam aprendizagens, promovem reflexão e ampliam a compreensão do mundo. Embora este trabalho reúna importantes contribuições, as possibilidades de pesquisa e aprofundamento sobre as Artes Visuais permanecem amplas. Conforme Saussure (1971, p. 15), “o ponto de vista cria o objeto”. Assim, ao reconhecer a Arte como parte essencial do currículo, a escola redefine o modo como os estudantes percebem, interpretam e transformam a realidade.

#### Referências

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros**

**Curriculares Nacionais: Arte.** Brasília: MEC, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Orientações**

**Curriculares para a Educação Infantil.** Brasília: MEC, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: MEC, 2016.

BARBOSA, Ana Mae. **A imagem no ensino da arte: anos 1980 e novos tempos.** 9. ed. São Paulo: Perspectiva, 2014.

FERRAZ, Maria Heloisa C. T.; FUSARI, Maria F. R. **Arte na educação escolar.** 4. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

FERRAZ, Maria Heloisa C. T.; FUSARI, Maria F. R. **Metodologia do ensino da arte: fundamentos e proposições.** São Paulo: Cortez, 2009.

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

HERNÁNDEZ, Fernando. **Cultura visual, mudança educativa e projeto de trabalho.** Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

KOCHE, José Carlos. **Fundamentos de metodologia científica.** Petrópolis: Vozes, 2003.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica.** 6. ed. São Paulo: Atlas, 2005.

MACEDO, Elizabeth. Base Nacional Curricular Comum: novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para educação. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 12, n. 3, p. 1530-1555, 2014.

MARQUES, Isabel. **Metodologia do ensino da arte.** Curitiba: InterSaberes, 1998.

MARTINS, Mirian Celeste; PICOSQUE, Gisa; GUERRA, Maria. **Didática do ensino de arte.** São Paulo: FTD, 1998.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de linguística geral.** São Paulo: Cultrix, 1971

## APÊNDICE

### Projeto Educacional em Artes Visuais

#### 1. INTRODUÇÃO

##### TÍTULO DO PROJETO EDUCACIONAL EM ARTES VISUAIS

A música como linguagem e expressão na disciplina de arte, na educação básica.

##### TEMA DO PROJETO EDUCACIONAL EM ARTES VISUAIS

A importância da disciplina de Artes Visuais no currículo da Educação Básica

#### 2. CARGA HORÁRIA E PERIODICIDADE

Carga horária: 8 horas.

Periodicidade: 2 horas por dia, durante 4 dias.

#### 3. PÚBLICO-ALVO

Estudantes da Educação Básica (Ensino Fundamental 1)

#### 4. JUSTIFICATIVA

O Ensino de Artes Visuais fomenta a ampliação da aquisição de conhecimentos e potencialidades por parte do aluno. Através da Arte o aluno pode se expressar, expor seus sentimentos e ideias, ampliar sua relação com o mundo ao seu redor. O tema do projeto educacional decorreu diante da minha prática profissional, pois mesmo com habilitação em Pedagogia pude ministrar aulas de musicalização em uma escola integral, essa disciplina fazia parte da base diversificada da instituição. Durante esse período, percebi que a disciplina de Artes Visuais ainda é vista como um momento de lazer para os estudantes e não de aprendizado. Assim esse projeto educacional visa conscientizar o público educacional em geral sobre a importância das Artes Visuais no currículo da Educação Básica e comprovar seus benefícios e relevâncias.

#### 5. OBJETIVOS:

##### Objetivo geral

Compreender e analisar a importância que o Ensino de Artes Visuais tem na vida dos alunos e as contribuições do professor neste processo.

### **Objetivos específicos**

- Ressaltar a importância da disciplina de Artes visuais no currículo escolar.
- Refletir sobre as metodologias do ensino da Arte.
- Demonstrar como a arte pode ser desenvolvida, apreciada e utilizada como linguagem no âmbito escolar.

### **6. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

O ensino das artes visuais ainda é visto por muitos como uma perda de tempo, um trabalho inútil, confundido com apenas pinturas de desenhos mimeografado. Entretanto a disciplina de Arte é uma área de conhecimento que contribui muito para formação humana do aluno, para ajudá-lo a entender de forma crítica a sociedade que o rodeia e a cultura.

A Arte, não pertence as creches, pré-escolas e escolas e não deve ser subserviente ou ficar a serviço de outros interesses. Ela vem abrir as portas e janelas das instituições educacionais para mostrar a vida de outra forma - estética e poética – e favorecer o transbordamento das múltiplas linguagens da criança, favorecendo o acesso e estimulando as diferentes formas de expressões artísticas. (BRASIL, 2006, p.28)

A BNCC destaca que ao longo do Ensino Fundamental os alunos precisam conhecer, aprender a ter autonomia nas práticas da Arte, por meio de elementos que constituam experiências de pesquisa, invenção e criação, por meio da sensibilidade, da imaginação e conhecimento dos conteúdos.

Através das artes temos a representação simbólica dos traços espirituais, materiais, intelectuais e emocionais que caracterizam a sociedade ou o grupo social, seu modo de vida, seu sistema de valores, suas tradições e crenças. A Arte, como uma linguagem que tem a presença dos sentidos, transmite significados que não podem ser transmitidos através de nenhum outro tipo de linguagem, tais como a linguagem discursiva e científica (BARBOSA, 2007, p. 16).

A disciplina de Arte provoca o desenvolvimento de competências e habilidades relevantes para o desenvolvimento do aluno quanto pessoa, o mesmo passa a conhecer outras culturas, outras artes, desenvolve o respeito as diferenças, e inicia seu processo de interação, portanto deve ser uma aliada no processo ensino-aprendizagem, pois traz muitos benefícios para a educação de crianças e jovens como ressaltam as autoras Ferraz e Fusari (2009) que a arte representa formas distintas de expressão criativa, por meio das

quais os indivíduos comunicam suas experiências, percepções e interpretações do mundo, contribuindo para a construção de significados culturais e sociais.

O método do construtivismo capta a importância das artes visuais para o aprendizado infantil e leva o professor a problematizar e trazer de volta as artes visuais para o mundo da evolução humana, na forma de aprendizado escolar, com simplicidade e leveza.

É fundamental a comunicação entre as pessoas e as leituras de mundo não se dão apenas por meio da palavra. Muito do que se sabemos sobre o pensamento e os sentimentos das mais diversas pessoas, povos, países, épocas são conhecimentos que obtivemos única e exclusivamente por meio de suas músicas, teatro, pintura, dança, cinema, etc. (MARTINS; PICOSQUE; GUERRA, 1998, p.14)

Sendo assim, há uma contradição no ensino de Artes sobre o que se pensa e o que realmente significa. A Arte é importante para o desenvolvimento de todas as potencialidades dos alunos e ela não é menos importante que outras disciplinas, mas contribui com elas em relação de igualdade.

## 7. METODOLOGIA DE ENSINO

### Aula 1 ( 2 horas)

Num primeiro momento dizer aos alunos que iremos trabalhar com um elemento da Arte que é a música e que portanto iremos explorar fontes sonoras diversas. Instigar os alunos a falarem os tipos de sons existentes além dos instrumentos musicais.

Exemplo: No próprio corpo (palmas, voz, percussão corporal) na natureza e em objetos cotidianos e instrumentos musicais variados.

Após apresentar a música a ser trabalhada “O tomate é primo do caqui” Grupo TRIII (distribuir a letra da música para os alunos)

*O tomate é primo do caqui.  
Caqui, tomate, o tomate e o caqui.  
Eu danço lá. Eu danço aqui.  
Caqui, tomate, o tomate e o caqui.”*



### RODA DE CONVERSA

Questionar os alunos se nessa música tem palavras que rimam, quantas vezes aparece a palavra tomate, quantas vezes aparece a palavra caqui.

Trabalhar a letra da música levando os alunos a interpretar. Perguntar: Por que será que o tomate é primo do caqui?

Levar para aula um tomate e um caqui e comparar semelhanças e diferenças. Cantar várias vezes a música com os alunos e estimulá-los a acompanhar a música com alguma fonte sonora explorada no início da aula.

### 8. Aula 2 (2 horas)

Retomar a música com os alunos e dizer que hoje iremos trabalhar Percussão corporal e ritmo.

**Orientação:** Dizer que é muito importante saber cantar a música porque todos os toques percussivos da brincadeira estão ligados às sílabas da canção. Iremos trabalhar com as mãos. Ensinar à sequência a partir do exemplo do vídeo.

Iniciar a percussão de uma forma bem lenta, na medida que os alunos vão se inteirando do processo, acelerar o ritmo da percussão.

### 9. Aula 3 (2 horas)

Dizer aos alunos que nesta aula iremos trabalhar outra fonte sonora, a partir de material reciclável (tampinha). Os alunos irão confeccionar um instrumento musical, para isso irão pintar o desenho de um tomate e de um caqui, recortar e colar no molde de e.v.a entregue pela professora e para emitir o som será colado duas tampinhas de plásticos.

Mostrar para os alunos como ficará o resultado.



Concluído o trabalho, ensinar os alunos a posicionarem as mãos de forma correta e tocar o instrumento no ritmo da música.

Essa atividade consiste em trabalhar coordenação motora fina e ampla, ritmo e percepção musical entre ritmo e harmonia.

#### **Aula 4 ( 2 horas)**

Nesta aula explorar as características de instrumentos musicais variados. Trabalhar o nome dos instrumentos da bandinha bem como os elementos constitutivos da música.

Obs: Importante a escola ter acesso a esse recurso (Kit BANDINHA RÍTMICA INFANTIL)

Instrumentos:



**OBS: Comparar o instrumento castanhola com o que eles fizeram do tomate e do caqui.**

#### **Roda de conversa**

Será que o som é parecido?

É tocado da mesma forma?

Será que podemos tocar a música aprendida com outros instrumentos?

Propor que os alunos experimentem os instrumentos apresentados e toquem a música seguindo seu ritmo.

#### **10. AVALIAÇÃO**

A avaliação será desenvolvida de forma processual a partir de exercícios individuais e coletivos e de participação e produção das propostas. Os critérios de avaliação que

nortearão o projeto educacional visam propiciar que os alunos desenvolvam:

- A percepção de que uma aula de Artes Visuais (música) pode trabalhar diferentes habilidades do aluno.

A Interpretação e fluência leitora a partir de música.

- A criação coletiva de performances, a partir de partes do corpo, objetos e instrumentos simples.

## Referências

BARBOSA, Ana Mae. **Arte-educação: Conflitos/acertos**. São Paulo: Max Limonad, 1984.

BARBOSA, Ana Mae. **A imagem no ensino da arte: Anos 80 e novos anos**. 9. ed. São Paulo: Perspectiva, 2007.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Caracterização da área de arte**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. Cap. 1, p. 19–43.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/basenacional-comumcurricular-BNCC>. Acesso em 22 dez 2021.

FERRAZ, Maria Heloisa C. de T.; FUSARI, Maria F. de Resende. **Metodologia do ensino da arte: fundamentos e preposições**. São Paulo: Cortez, 2009.

MARTINS, M.; C.; PICOSQUE, G.; GUERRA, M.; T. **Didática do ensino da arte: A língua do mundo: Poetizar, fruir e conhecer arte**. São Paulo: FTD, 1998.

## Capítulo 4

# A IMPORTÂNCIA DO ENSINO DA MÚSICA NO CURRÍCULO ESCOLAR E OS DESAFIOS PARA SUA IMPLANTAÇÃO

GONÇALVES, Enrique Hudson<sup>10</sup>  
LIEUTHIER, Cristiane de Fátima Ramos<sup>11</sup>

### RESUMO

Este trabalho aborda a importância da música no currículo escolar e os desafios para sua implantação. Tal problemática consiste em quais são os desafios para a implantação da música como disciplina curricular no ambiente escolar brasileiro. Essa questão se justifica, devido a vários desafios percebidos dentro do ensino musical nas escolas brasileiras, evidenciando as dificuldades em se alcançar um nível de ensino que atenda as demandas educacionais. O objetivo central desse estudo é propor uma discussão teórica sobre os desafios e dificuldades para a implantação da música como disciplina curricular no ambiente escolar brasileiro. Para isso foi empregado uma abordagem qualitativa onde foi feita uma revisão da literatura levantando um panorama sobre o quadro em questão. Essa tarefa foi fundamentada através da revisão bibliográfica. O resultado da pesquisa demonstra que os desafios são grandes para que se possa alcançar um ensino satisfatório, sendo necessário um avanço nas discussões e estratégias para se conseguir desenvolver um ensino que supra as necessidades educacionais brasileiras.

**Palavras-chave:** Ensino musical nas escolas; benefícios do ensino da música; música no currículo escolar; música na sala de aula.

---

<sup>10</sup> Discente do Centro Universitário Internacional Uninter.

<sup>11</sup> Professora Orientadora do Centro Universitário Internacional Uninter.

## 1. INTRODUÇÃO

Sabemos que a música tem poder para influenciar de diversas maneiras, ela é capaz de transformar a realidade de pessoas chegando ao ponto de mudar vidas e imprimir estilos.

Esse trabalho tem como propósito refletir sobre os benefícios do ensino da música dentro do ambiente escolar, levantar as suas dificuldades e quão longe estamos de fazer com que esse ensino seja uma realidade em nossas escolas.

Quais os desafios para a implantação da música como disciplina curricular no ambiente escolar brasileiro?

A música possui grande relevância dentro da sociedade, e tem se mostrado ao longo dos anos que através do ensino da música, seja em ambientes formais de educação, escolas, conservatórios ou ambientes informais, igrejas, projetos sociais, a música serve como ferramenta para desenvolver e moldar o caráter do estudante, desenvolvendo diversas competências e sendo usada como ferramenta de socialização e ensino. A proposta desta pesquisa é verificar os desafios do ensino musical dentro do ambiente escolar, seus benefícios e dificuldades para integrá-lo ao currículo, cumprindo a lei 11.769/2008 que torna obrigatório o ensino da música dentro do currículo escolar no ensino fundamental e médio na disciplina de artes.

Essa pesquisa vem trazer uma compreensão do contexto do educador musical e como devemos nos preparar para enfrentar esse mercado de trabalho, quais desafios nos esperam, e levantar ideias e estratégias para melhorar cada vez mais o ensino musical, propondo uma discussão teórica sobre os desafios e dificuldades para a implantação da música como disciplina curricular no ambiente escolar brasileiro.

Levantando um panorama de como foi a história do ensino da música no Brasil, apontando os benefícios, habilidades, competências que o ensino da música desenvolve nos estudantes, verificar os desafios entre a exigência e a aplicação da lei 11.769/2008 para o ensino de música nas escolas do país e discorrer sobre as dificuldades de se implantar com sucesso o ensino de forma satisfatória, produtiva e com qualidade dentro do ambiente escolar.

Segundo Gil (2002, p. 44) “a pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituídos principalmente de livros e artigos científicos” isso nos traz vantagens de levantamento de dados de forma a se conseguir dados com menos dificuldades e que provavelmente seriam impossíveis de se conseguir de outra forma, visto que dentro da revisão bibliográfica estão disponíveis dados em que se pode trabalhar e desenvolver uma visão dinâmica sobre o tema pesquisado.

Este estudo apresenta como metodologia uma pesquisa bibliográfica, onde será feito levantamento do contexto histórico do ensino musical nas escolas seus benefícios e dificuldades através de levantamento em livros, outros estudos, sites, matérias em revistas e jornais.

Com o surgimento da lei 11.769/2008 que trata sobre a obrigatoriedade do ensino de música dentro do currículo escolar na educação básica surgem grandes mudanças e desafios para adequar o ensino musical dentro das escolas. Segundo Figueiredo (2013) os desafios são muitos em detrimento da diversidade do contexto educacional brasileiro. Isso nos faz refletir como anda a implantação de medidas para que o ensino seja implantado de forma eficaz.

É fato que o ensino musical traz grandes benefícios para o estudante, desenvolvendo várias habilidades, segundo Andrade (2012, p. 14) o ensino da música auxilia no desenvolvimento do raciocínio lógico, funções psicomotoras e afetiva, e se faz tão necessária quanto a lógica matemática, a língua portuguesa, por ativar outros tipos de raciocínio.

Mesmo diante desses benefícios ainda temos uma grande deficiência na implantação do ensino musical de forma satisfatória nas escolas, segundo Loureiro (2003, p. 107) as deficiências no ensino musical são muitas especialmente a falta de sistematização do ensino musical.

Isso nos mostra a relevância de se pensar o ensino musical dentro do currículo escolar, como ele está sendo aplicado, as dificuldades, benefícios que se tem ao ensinar a música nas escolas, nos levando a refletir sobre novas estratégias e possibilidades para tornar esse ensino mais atrativo, eficaz e produtivo dentro das escolas.

## **2. METODOLOGIA**

O trabalho apresentado se enquadra dentro de uma metodologia de pesquisa qualitativa em forma de revisão bibliográfica, onde se propõe fazer um levantamento dentro da literatura já existente sobre o tema e desenvolver ideias e uma visão do ensino de música nas escolas.

Para (Lakatos; Marconi, 2003) para se obter os dados para uma pesquisa podemos utilizar três procedimentos: pesquisa documental, pesquisa bibliográfica e contatos diretos.

Nesse artigo foi utilizado a pesquisa bibliográfica haja visto que, o levantamento bibliográfico trás os estudos e resultados mais importantes para auxiliar na coleta de dados atuais e relevantes para compreensão do tema e desenvolvimento do problema levantado. “A pesquisa bibliográfica não visa somente fazer uma repetição de dados que já foram levantados, mas sim trazer novo olhar sobre o tema podendo chegar a conclusões inovadoras através do levantamento de dados já escritos sobre o assunto”. (LAKATOS; MARCONI, 2003, p. 183).

Foram utilizados na busca bibliográfica material que traz dados desde o ano de 2003, mas com enfoque do ano de 2008 em diante, quando a lei foi promulgada para assim tentar buscar formar o panorama concernente ao tema levantado.

A base de dados utilizada foi o Google acadêmico e o portal CAPES onde foi possível fazer um levantamento de vários artigos acadêmicos, teses, artigos de revistas entre outros para melhor compreensão do tema, e como palavra-chave foi utilizada “ensino musical nas escolas, benefícios do ensino da música, música no currículo escolar, música na sala de aula”.

### **1. REVISÃO BIBLIOGRÁFICA**

#### **1.1 Breve história do ensino musical no Brasil.**

Quando olhamos para o passado vemos quanto é inerente ao ser humano a questão musical, vários achados em sítios arqueológicos nos mostram a presença de instrumentos musicais feitos de madeira ou osso e pinturas retratando pessoas dançando, o que nos arremete a pensar que se estavam dançando, logo, tinham música, seja tocada ou cantada. Sabemos que a música vem sendo usada ao longo do tempo de

diversas formas, seja através de adoração a alguma divindade em cultos religiosos, para se alegrar e festejar em confraternizações, para mostrar poder e conduzir a marcha de tropas nas guerras, como maneira de despedida e prestar respeito em um cortejo fúnebre. Ela está presente em nossas vidas, de várias maneiras está ligada a sociedade e ao comportamento das pessoas, inclusive podendo até ditar formas desse comportamento.

Quando olhamos para nosso país a música esteve presente no decorrer da história, com os índios fazendo suas canções, danças e rituais, em seguida com os jesuítas quando vieram para o Brasil e trouxeram com sigo o ensino musical.

Os jesuítas chegaram com o primeiro governador geral Tomé de Souza em 1549. Foram os primeiros professores de música no Brasil onde desenvolveram um ensino musical voltado aos interesses da igreja católica, nesse primeiro momento o que foi trazido por eles era a música europeia, danças e teatro, um ensino voltado para a música sacra, logo em seguida a educação começa a se organizar e se adentrar aos colégios, e ainda com a igreja continua-se o ensino musical, pois como o é até os dias de hoje, a igreja tem um papel fundamental no ensino e difusão da música (OLIVEIRA, 2011).

Os primeiros que se dedicaram ao ensino da música foram os missionários, que, a princípio, concentravam-se nos nativos e usavam a música como instrumento auxiliar na conversão e catequese. Depois deles, representando oficialmente o estabelecimento musical da Igreja, aparecem os mestres de capela, enviados de Portugal para organizar a atividade musical de determinada região, mas que também exerciam a função de instrutores da arte da música para quem pudesse pagar (BUDASZ, 2006, p. 17).

Em 1848 com Francisco Manuel da Silva que foi aluno do Padre José Mauricio Nunes se inicia o ensino regulamentado de música surgindo assim conservatórios de música dentro do museu nacional no Rio de Janeiro, conservatório que tinha seis cursos e foi fundado em 13 de agosto de 1848 (GLABER, 2015).

Em 1854 temos o decreto federal que regulamentaria e estabelece então o ensino de música obrigatória no Brasil, e no ano seguinte um outro decreto exigia concurso público para contratar professores de música (AMATO, 2006).

Não podemos esquecer da contribuição de Heitor Vila Lobos para a educação musical no Brasil. Com a introdução do canto orfeônico nas escolas no governo de Getúlio Vargas fez-se necessário também a criação de um núcleo de formação de

professores, “o curso de formação de professores de música foi criado em São Paulo, no ano de 1960, pela Comissão Estadual de Música” (Amato, 2006) esse que foi um grande contribuinte para o ensino musical e a divulgação de nossa música para o mundo. Villa Lobos “...via na educação uma ferramenta importante para o desenvolvimento musical das futuras gerações” (MEDEIROS, 2019, p.8). O canto orfeônico tinha como objetivo um ensino com temática cívico e patriótica e veio a ser uma junção entre o desejo de ensinar música e o de difundir o pensamento populista de Vargas (MEDEIROS, 2019, p.8), era utilizado melodias folclóricas tradicionais para o ensino das músicas, prática que já era adota por educadores musicais como Carl Orff e Zoltán Kodály que em seus países já tinham o ensino coletivo nas escolas. Aqui vemos a implantação do ensino de música nas escolas utilizando os coros e como foram amplos os benefícios dessa prática nas escolas, mesmo que ainda com um viés político por trás.

De acordo com Oliveira:

Em 1931, Villa-Lobos promoveu um concerto no Rio de Janeiro envolvendo mais de doze mil vozes dentre estudantes primários e secundários, trabalhadores de fábricas, e outros interessados em participar. No ano seguinte, o coral foi de dezoito mil participantes. Em 1935, lançou o Guia Prático, publicação extensiva para música coral. Villa-Lobos definia sua posição como agente de ação, realização, e sistematização do programa de música, objetivando o comportamento cívico e educação artística da criança. Propunha também o começo em tenra idade e a inclusão não só dos compositores clássicos, mas também defendia a pesquisa e estudo do material folclórico brasileiro (OLIVEIRA, 2011, p.22).

Outro aspecto relevante ao ensino musical, agora externo fora da escola, é a criação do Conservatório Dramático e musical de São Paulo em 1906 que serviu como referência estabelecendo padrão para outras instituições de ensino de São Paulo (AMATO, 2006).

Com o passar do tempo viu-se a necessidade de melhorias, possibilitando assim mudanças, através da LBD 4024/61 institui-se a educação musical no lugar do canto orfeônico. A educação musical esteve presente no currículo escolar até 1970 quando, com a LDB 5692/71, o Conselho Federal de Educação instituiu o curso de licenciatura em educação artística que constava das seguintes áreas: música, artes plásticas, artes cênicas e desenho, assim foi introduzido no currículo escolar a matéria de educação artística (AMATO, 2006).

Em 2008 foi então criada a Lei nº 11.769/2008, publicada no diário da união

alterando a LDB nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, tornando obrigatório o ensino de música no ensino fundamental e médio. A música passa a ser conteúdo obrigatório, mas não exclusivo e o sistema de ensino terá três anos para se adequar as exigências estabelecidas, segundo dados de 2006 antes da lei o Brasil tinha 42 cursos de licenciatura em música, que ofereceram 1.641 vagas. Em 2006 327 alunos se formaram em música no Brasil (EDUCAÇÃO, 2008).

No ano de 2016 foi aprovada outra lei que traz algumas mudanças, a lei 13.278/2016 rege que a dança, artes visuais, teatro e a música são as linguagens obrigatórias para o currículo de artes nas escolas e que as escolas terão um tempo de cinco anos para se adequar a nova lei (BRASIL, 2016) a nova lei não altera a obrigatoriedade do ensino da música nas escolas.

## **1.2 Os benefícios do ensino da música para o estudante**

São conhecidos os benefícios que a música traz para nós, tanto no desenvolvimento de raciocínio, cognitivo, concentração, memória, são vários os aspectos que são influenciados pela música, seja no seu ouvir ou no seu praticar.

Várias pesquisas atestam que o ensino da música traz grandes benefícios para a formação e desenvolvimento do ser humano. Ao analisarmos esses estudos vemos quanto se faz necessária a música, visto que, até mesmo no processo de formação do bebê é aconselhável a gestante ser exposta a boa música podendo assim ativar os estímulos sonoros da criança.

Ao passar dos anos e com o desenvolvimento da criança sendo exposta então ao ambiente musical vai se desenvolvendo uma sensibilidade aos sons, ritmos contidos nas músicas, e quando a criança então é exposta a um trabalho de ensino musical contínuo ela irá desenvolver habilidades necessárias para o fazer musical e que também vão lhe ajudar em outras áreas da vida.

É fato que o ensino musical traz grandes benefícios para o estudante, desenvolvendo várias habilidades, o aprendizado musical estimula diversas áreas do cérebro, promovendo o desenvolvimento cognitivo. A prática da leitura de partituras, por exemplo, aprimora as habilidades de processamento visual e interpretação de símbolos, contribuindo para um raciocínio lógico mais apurado, segundo Andrade (2012, p. 14) o ensino da música auxilia no desenvolvimento do raciocínio lógico, funções

psicomotoras e afetiva, e se faz tão necessária quanto a lógica matemática, a língua portuguesa, por ativar outros tipos de raciocínios. A prática musical, aquela que envolve a execução de instrumentos, desencadeia uma série de benefícios que vão além da mera habilidade musical.

A execução precisa de instrumentos de teclas como um piano ou as cordas de um violino, constitui um exercício contínuo de coordenação motora fina, “...o fato de que a música extrai resposta física é claramente mostrado em seu uso na sociedade humana...” (HUMMES, 2004, p. 19). Nogueira nos lembra das habilidades que são desenvolvidas por um estudante de música, a destreza necessária para execução exige muita sincronia entre os movimentos das mãos e outras partes do corpo, contribuindo para o desenvolvimento e aprimoramento das habilidades motoras “...tocar um instrumento exige muito da audição e da motricidade fina das pessoas” (NOGUEIRA, 2017, p. 23).

O ato de tocar um instrumento não apenas exige destreza física, mas também eleva a concentração do praticante. A leitura de uma partitura enquanto se executa uma peça representa um desafio cognitivo significativo. Este processo envolve a decodificação visual das notas musicais, a interpretação instantânea das informações contidas na partitura, e a aplicação dessas informações através da execução musical.

De acordo com Nogueira:

[...] a prática musical faz com que o cérebro funcione “em rede”: o indivíduo, ao ler determinado sinal na partitura, necessita passar essa informação (visual) ao cérebro: este por sua vez transmitirá à mão o movimento necessário (tato): ao final disso, o ouvido acusará se o movimento feito foi o correto (audição) (NOGUEIRA, 2017, p. 23).

A capacidade de manter a atenção dividida entre a leitura, a execução e a comunicação com outros músicos é uma manifestação prática da habilidade de multitarefa exigida e desenvolvida pelo estudante de música, visto que essas habilidades são necessárias para o estudante executar um tema musical, se preocupando com a leitura correta, a afinação, a dinâmica, vários aspectos envolvidos na execução que vão se refletir em outras áreas de atuação do indivíduo.

É notado também uma grande contribuição na questão do desenvolvimento social do estudante de música,

[...] a liberdade de expressão, usada tanto para criar suas próprias músicas, melodias e batuques, quanto para criar os muitos movimentos, gestos, danças e ritmos. Utilizar-se dessa forma traz bem-estar ao aluno, ao contrário das costumeiras imposições com as músicas finalizadas que fazem parte da realidade de muitas escolas de Educação Infantil, onde “ensaia” as crianças para apresentações obrigatórias, principalmente em datas comemorativas, com coreografias musicais, gestos, entre outros (PROCOPIO, 2015, p. 2).

Atividades como prática em conjunto, aulas em grupo sejam de instrumentos, atuando como músico em uma formação, sejam aulas de canto, aulas de percepção musical ajudam o estudante a ter um sentimento de pertencimento, se envolver mais com os colegas e de explorar sua criatividade.

Em seu artigo a importância do ensino da música para o desenvolvimento infantil Rodrigues ressalta:

Cumprir frisar que por meio da interação social com adultos ou companheiros, brinquedos, objetos, é que ocorre a apropriação do saber, a criança aprende com o mundo que a rodeia. Deste modo, com a música, a criança interage com o ritmo, com a letra e aprende com os colegas e professores até mesmo a treinar sua voz, assim, a aprendizagem ocorre por meio do estímulo do convívio social e serve de base para novas aprendizagens, já que a cada etapa apreendida, um novo desafio surgirá e começará um novo empenho para chegar à próxima (RODRIGUES, 2011, p. 13).

Esses aspectos são de grande relevância não apenas para o desenvolvimento musical, mas também para as demais áreas da vida. A concentração aprimorada, as habilidades motoras, o processo de decodificação, a socialização adquirida durante a prática musical será transferida para outras áreas, seja no estudo, trabalho, forma de pensar, na capacidade de resolução de problemas, análise crítica e assimilação de informações.

Portanto, a prática musical, ao trabalhar todos esses aspectos, não apenas contribui para o desenvolvimento de habilidades musicais, mas também estabelece bases sólidas para o crescimento pessoal do indivíduo. Esses benefícios, adquiridos entre a interação de mente e corpo durante a prática musical, ressaltam a importância dessa disciplina como um meio de crescimento dos estudantes.

### **1.3 Os desafios entre a exigência e a aplicação da lei 11.769/2008 para o ensino de música nas escolas do país.**

Como já vimos o ensino de música é algo que vem de longa data, não é apenas

uma preocupação a partir de 2008, mas desde o primeiro decreto em 1854 que tratava sobre o ensino de música no ambiente escolar citado por (AMATO, 2006), vemos que é uma preocupação pertinente e constante dentro da questão do ensino, mas a questão que podemos levantar é: Como anda esse ensino dentro das escolas em nossos dias atuais?

A lei diz que o ensino de música passa ser obrigatório, mas não exclusivo, dentro do ensino de artes onde temos as vertentes, artes visuais, teatro, dança, música e que as escolas iriam ter um prazo de três anos para se adequar à nova realidade.

O MEC recomenda que, além das noções básicas de música, dos cantos cívicos nacionais e dos sons de instrumentos de orquestra, os alunos aprendam cantos, ritmos, danças e sons de instrumentos regionais e folclóricos para, assim, conhecer a diversidade cultural do Brasil. O desafio que surge com a nova lei é a formação de professores. Segundo os dados mais recentes do Censo da Educação Superior, de 2006, o Brasil tem 42 cursos de licenciatura em música, que oferecem 1.641 vagas. Em 2006, 327 alunos formaram-se em música no Brasil (11.769/2008).

Sem dúvidas um dos principais desafios que essa alteração trouxe foi suprir a demanda de profissionais qualificados para atuar na área. O que notamos em primeiro momento é que uma estratégia que foi amplamente utilizada e ainda é, foi a de ofertar o ensino para professores de artes, que tinham algum conhecimento musical. É fato notório que um professor bem-preparado, que domina o assunto terá mais condições de oferecer ao aluno um ensino com maior qualidade, com mais riqueza e substancialidade, o que se nota, no entanto, é que quando se trata do ensino relacionado a música essa parece não ser uma preocupação ou prioridade, visto que ao ingressar com esse profissional sem estar preparado para assumir a sala de aula dentro das exigências da disciplina consequentemente o ensino não será adequado.

É importante destacar aqui que existe uma diferença entre o músico prático ou músico executante, que é aquele que tem o domínio de um ou mais instrumentos musicais e que o usa para a execução musical, seja como instrumentista solo, arranjador, acompanhante, músico de orquestra, camerata, bandas e o perfil do profissional exigido para ministrar aulas. Esse profissional claro deve ter um nível de conhecimento e de domínio para execução de instrumentos, mas também é necessário uma série de outras

competências para que ele tenha condições de preparar e ministrar uma aula com bom conteúdo e que atenda às necessidades do ensino.

Do ponto de vista estatístico, não há, nos relatórios-síntese do Censo Escolar (INEP, 2022) um percentual nacional pronto que informe “quantos professores de Arte possuem nível superior ou formação específica”; o INEP divulga o Indicador de Adequação da Formação Docente por disciplina e município, o que exige tratamento de microdados para derivar números nacionais por componente curricular. Ainda assim, os dados oficiais permitem afirmar que a adequação formativa é o parâmetro vigente para monitorar a área, enquanto estudos acadêmicos (Observatório da Formação de Professores de Arte) indicam crescimento das licenciaturas, mas demanda ainda não atendida para cobrir as quatro linguagens artísticas previstas em lei (Música, Dança, Teatro e Artes Visuais). Para contextualizar o quadro docente, relatórios nacionais mostram tendência de melhora na formação inicial e na adequação formativa em termos gerais — embora as lacunas permaneçam mais evidentes quando se observa a especialização por linguagem artística

No podcast intitulado “Educação muda o mundo” falando sobre o tema o cenário da música como parte do currículo escolar a diretora do Instituto Estadual de Música do Rio Grande do Sul, Adriana Sperandir, ressalta a falta de preparo e qualificação adequada de professores de música contratados nas escolas, aliado ao baixo salário que converge para essa falta de bons profissionais, ou um profissional qualificado para ministrar a aula, em sua entrevista ressalta:

[...] pra suprir uma necessidade por conta da lei, esta gestão abre um processo seletivo para selecionar este professor, para estar atuando na sala de aula, mas esse professor por conta do salário que é oferecido ele não tem formação. Eu verifiquei isto em meu município, e vi que isto não era só aqui, fui verificar, e muito municípios acabam tendo até as aulas, as oficinas de música, mas acabam com este problema, que a pessoa que está atuando não ser tão qualificada (SPERANDIR, 2022).

Mediante a tudo isso que já foi citado vemos que muitas pessoas que realizam o trabalho de lecionar a música na escola, continuam sendo um profissional que não tem a formação própria para ministrar a disciplina de música e muitas vezes nem de artes, Silva, Luna no artigo publicado na revista educação e linguagem levanta esse ponto:

[...] as inquietações continuam, pois, o profissional que, agora ou já há alguns anos, exerce esse papel é o professor de artes, que em muitos dos casos não tem habilitação no ensino de artes, é simplesmente um pedagogo, que não sabe às vezes nem pintar e, por isso, na maioria dos casos não estará apto para lecionar música, (SILVA, LUNA, 2017, p. 53).

É fato que a lei foi promulgada, mas dentro da própria lei vemos que o tempo de adequação foi muito pequeno para as escolas conseguirem suprir a demanda exigida. Outra questão que podemos levantar é como esse ensino tem se desenvolvido dentro das escolas, muitas escolas olham para o fato de se ter uma banda de fanfarra para desfiles como cumprimento do ensino de música, atividade essa que é enriquecedora mas que é apenas um pequeno aspecto que pode ser trabalhada dentro do ensino musical, e esta em particular, acaba sendo uma atividade sazonal, visto que a preparação é feita somente nos períodos próximos as datas de desfiles cívicos, passando o restante do ano sem o aluno ter contato com a música no ambiente escolar.

Todos esses fatores contribuem para dificultar o ensino, o desenvolvimento do professor de música e são barreiras que temos que ultrapassar para conseguirmos prosseguir em direção a um ensino mais completo e produtivo.

#### **4.4 Algumas dificuldades de se implantar com sucesso o ensino de forma satisfatória, produtiva e com qualidade dentro do ambiente escolar.**

Aliados as questões que já foram citadas acima, como baixos salários, falta de profissionais adequados para ministrar as aulas, tempo adequado para formação de profissionais, temos também fatores que influenciam diretamente na vida do professor que ministra aulas de música.

Um dos aspectos que dificultam bastante impactando de forma negativa o ensino de música nas escolas é a falta de estrutura adequada para o ensino. É evidente que não é possível ter um ensino de qualidade sem material e local adequado para tal. Uma sala de aula preparada seria o ideal, com isolamento acústico, quadro com pentagrama, enfim, um ambiente onde o educador musical tenha condições de ministrar uma aula produtiva, atrativa e envolvente para seus alunos. Sabemos que dentro da realidade de nosso país muitas escolas ainda não tem o mínimo para o funcionamento, quem dirá então uma sala adequada para ministrar o ensino de música. Além da sala adequada temos também que pensar nos instrumentos, ferramentas pedagógicas que serão utilizados para ministrar

essa aula.

No artigo publicado na revista da ABEM em um levantamento de como estava sendo o ensino de música nas escolas do Rio de Janeiro essa falta de recurso é um dos fatores negativos citados “...é algo notório nas pesquisas da área da educação musical: a falta de recursos, de salas apropriadas ou de instrumentos musicais” (SOBREIRA, FETZNER, 2022, p. 10).

Em sua entrevista no podcast educação muda o mundo, o educador musical Cristiano Mundt também ressalta esse aspecto da falta de estrutura ao ministrar aulas de música chegando ao ponto de ter muitas vezes de confeccionar o seu próprio instrumento por falta de um instrumento adequado e de qualidade (MUNDT, 2022).

Sabemos que no Brasil o preço de instrumentos de qualidade é muito elevado e que as compras com dinheiro público precisam passar por processo de licitação buscando sempre o valor mais acessível, no caso dos instrumentos isso seria algo difícil. Sabemos que um instrumento de baixa qualidade terá problemas com afinação, demandará mais manutenção, também uma vida útil menor ressalta a Adriana (SPERANDIR, 2022).

Outra questão que podemos levar em consideração é com relação ao gosto musical dos alunos, hoje predomina a “música de massa” ou música comercial, que em sua grande maioria é uma música pobre melodicamente e harmonicamente, contendo pouca riqueza e sofisticação, e também com a grande influência das redes sociais como *Tik tok*, que cada vez mais vem fazendo com que o gosto musical fique restrito a pequenas melodias que se repetem e não tem qualidade, e nossas crianças e adolescentes vão se desenvolver com essa referência musical, e cabe ao professor vencer a barreira do desinteresse por ouvir uma música de qualidade que vai abrir a mente dos alunos para novas possibilidades, novos caminhos, este aspecto deve ser trabalhado nas aulas de música, seja através da apreciação musical, da prática instrumental ou cantada.

Outro aspecto que podemos mencionar é o fato de a música estar contida dentro do ensino de artes e não ter seu espaço individual dentro da grade curricular como foi no tempo do canto orfeônico por exemplo.

Observa-se que, por não haver espaço suficiente e, principalmente, pelo fato que nas escolas públicas a música não é tratada como disciplina, mas como ferramenta pedagógica, pelo fato também de ser utilizada apenas em momentos de intervalo, ou em ocasiões de descontração, além do fato de que, nessas mesmas escolas, a disciplina chefe do componente Artes é a arte visual (pintura e derivados), tem-

se como resultado a impossibilidade para que outras linguagens artísticas (teatro e dança, mas principalmente a música) se destaquem ou pelo menos tenham uma chance de serem expressadas (SILVA, LUNA, 2017, p. 51).

São grandes os desafios para se conseguir implantar o ensino de forma adequada e satisfatória dentro do ambiente escolar, mas vemos que já tivemos avanços, e que temos muitas pessoas pesquisando, discutindo e estudando o assunto para se conseguir melhorar e cada dia proporcionar um ensino de qualidade satisfatória.

Todos esses são grandes desafios que devem ser superados com intuito de fornecer aos estudantes melhores condições de aprendizado, novas formas de se aprender por meio dessa ferramenta tão fascinante que é a música.

## **2. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Ao chegar ao final dessa pesquisa fica claro o quão significativo e relevante é o ensino da música, seja dentro do ambiente escolar, mas também na vida do ser humano de forma geral, a música está presente em todos nossos momentos e não pode ser diferente dentro do ambiente escolar. É certo que tivemos avanços, mas estamos caminhando bem devagar quando se trata da disciplina da música.

Mediante ao que foi exposto é inegável reconhecer a importância da música como instrumento para agregar diversos benefícios nas vidas de seus praticantes, também como ela é um meio para facilitar o aprendizado e desenvolvimento dos alunos trabalhando diversas competências ligadas a vários aspectos que vão proporcionar um desenvolvimento sadio e benéfico ao aluno “a escola é uma parte importante da sociedade, onde os jovens têm a oportunidade de focalizar o mundo em que vivem, de estabelecer relações entre vários conhecimentos, inclusive os conhecimentos musicais” (HUMMES, 2004, p. 22).

Os resultados obtidos mostram que as barreiras e dificuldades que precisam ser vencidas são muitas, desde questões culturais, as dificuldades inerentes a estrutura educacional, o lugar onde a música é colocada dentro do currículo, as dificuldades com relação a formação de profissionais competentes, tudo isso nos mostra a complexidade para implantação de um ensino de música satisfatório no ambiente escolar.

Também devemos entender que para se alcançar os resultados esperados um dos caminhos que pode ser seguido é o de gerar a discussão do tema entre gestores,

educadores, alunos e sociedade como um todo, levantando debates que possam direcionar para soluções que levarão a criar estratégias mais assertivas para se conseguir efetivar um ensino de qualidade, sejam através de novas leis, projetos no contraturno escolar, buscando sempre alternativas que possam mitigar as dificuldades apresentadas.

## REFERÊNCIAS

AMATO, Rita de Cássia Fucci. Breve retrospectiva histórica e desafios do ensino de música na educação básica brasileira. *Opus* v. 12, 2006.

ANDRADE, Anniely da Silva. A música como instrumento facilitador da aprendizagem na educação infantil. Guarariba-Pb, 2012. 30 p. *Monografia* (graduação em Pedagogia) – Curso de Graduação em Pedagogia, Universidade Estadual da Paraíba.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Censo Escolar da Educação Básica 2022: *Resumo Técnico*. Brasília, 2023. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas\\_e\\_indicadores/resumo\\_tecnico\\_censo\\_escolar\\_2022.pdf](https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2022.pdf). Acesso em 25 jan. 2024

BRASIL. *Lei nº 13.278, de 2 de maio de 2016*. Altera o § 6º do art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que fixa as diretrizes e bases da educação nacional, referente ao ensino da arte. Brasília: Presidência da República, [2016]. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2016/Lei/L13278.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Lei/L13278.htm). Acesso em 14 jan. 2024.

BUDASZ, R. Música e sociedade no Brasil colonial. *Revista Textos do Brasil*. Ministério das Relações Exteriores, v.12, p.14-21, 2006.

EDUCAÇÃO. *Ensino de Música será obrigatório*. Portal.mec.gov.br. 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/222-537011943/11100-sp-> acesso em: 16 de jan. de 2024.

FIGUEIREDO, Sergio. Currículo escolar e educação musical: uma análise das possibilidades e desafios para o ensino de música na escola brasileira na contemporaneidade. *InterMeio: Revista do programa de pós-graduação e educação*. Campo Grande-MS, v.19, n 37, p. 29-52, jan./jun. 2013.

GIL, Antonio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. São Paulo: Atlas S.A, 2002.

GLABER, Louise. *Conservatório de Música*. Mapa.ana.gov.br, 2016. Disponível em: <http://mapa.an.gov.br/index.php/menu-de-categorias-2/303-conservatorio-de-musica>. Acesso em: 16 de jan. de 2024.

HUMMES, Júlia Maria. Por que é importante o ensino de música? Considerações sobre as funções da música na sociedade e na escola. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V. 11, 17-25, set. 2004.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Mariana de Andrade. *Fundamentos de metodologia científica*. – 5. Ed. – São Paulo: Atlas 2003.

LOUREIRO, Alcía Maria Almeida. O ensino da música na escola fundamental: Dilemas e perspectivas. *Educação* v. 28 n. 1, jan./jun. 2003.

MEDEIROS, Alan Rafael de. *História da Música Brasileira*: aula 3. Curitiba: InterSaberes, 2019. p. 8. **Texto da rota de aprendizagem.**

NOGUEIRA, Monique Andries. A música e o desenvolvimento da criança. *Revista UFG, Goiânia*, v. 6, n. 2, 2017. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/revistaufg/article/view/48654>. Acesso em: 18 jan. 2024.

RODRIGUES, Carmen Aguera Munhoz; ROSIN, Sheila Maria. A importância do ensino de música para o desenvolvimento infantil. *Maringá: UEMA*, 2011. Disponível em: <https://docplayer.com.br/2369482-A-importancia-do-ensino-demusica-para-o-desenvolvimento-infantil.html>. Acesso em: 15 jan. 2024

O CENÁRIO da música como parte do currículo escolar. Entrevistado: Adriana Sperandir, Cristiano Mundt. Entrevistador: Eduardo Wolff. [S. l.]: Educação muda o mundo FENEP, out. 2022. Podcast Disponível em: <https://open.spotify.com/episode/7F2FStn81cqzAOlh1XH5mD>. Acesso em: 25 jan. 2024.

OLIVEIRA, Keyla Rosa. Panorama da Educação Musical: práticas metodológicas em duas escolas de música em goiana – Go. 2011. 79 f. *Dissertação (Mestrado em música)* – Universidade Federal de Goiás, Goiana, 2011.

PROCOPIO, Aliny. A Importância da Musicalidade na Educação Infantil – *Revista Científica Eletrônica da Pedagogia*-ISSN: Número 25 – julho de 2015

SILVA, Silas Carvalho da, LUNA, Francisco Canindé Tinoco de. A redisciplinarização da música no currículo da educação fundamental: em análise o caso da escola da prainha do canto verde, *Educação & Linguagem* · ISSN: 2359-277X · ano 4 · n° 2 · dez. p. 40-59. 2017.

SOBREIRA, Sílvia; FETZNER, Andréa Rosana. Não tem Dalcroze e Orff que deem conta: desafios iniciais da docência em música. *Revista da Abem*, [s.l.], v. 32, n. 1, e32101, 2024.

## Capítulo 5

### **GEOGRAFIA ESCOLAR: REFLEXÕES SOBRE O CURRÍCULO BRASILEIRO E A PRÁTICA DOCENTE**

LIMA, Maria José Rodrigues de<sup>12</sup>  
PRESTES, Simone Barbosa<sup>13</sup>

#### **RESUMO**

Este capítulo analisa criticamente a Geografia escolar no Brasil, articulando trajetória histórica, currículo e prática docente, com ênfase nos anos iniciais do ensino fundamental. Parte-se da constatação de que a Geografia, embora essencial à formação integral, foi historicamente secundarizada no currículo e nas práticas, quando comparada a Língua Portuguesa e Matemática (MOURA, 2023), o que fragiliza a construção do raciocínio geográfico e a leitura crítica do espaço pelos estudantes (CAVALCANTI, 2002, 2012). Metodologicamente, trata-se de uma revisão bibliográfica, ancorada em documentos orientadores e estudos da área como Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1997) e a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018; 2019, apud OLIVEIRA JUNIOR, 2020). A esses referenciais somam-se contribuições como Cavalcanti (1999), que discute currículo e intencionalidades na Geografia escolar, e análises sobre o percurso histórico dos PCN (GARCIA, 2011; BARROS, 2021). A Geografia, sob essa perspectiva, deve explicar o espaço como produção social, permeado por valores, conflitos e disputas (PCN, 1997; LIMA & FREITAS, 2020), apoiando-se em conceitos estruturantes como espaço, paisagem, território, lugar e região. Conclui-se que o ensino de Geografia é indispensável à formação integral, pois amplia a capacidade de interpretar o mundo, compreender dinâmicas socioespaciais e agir de forma crítica e responsável (BRASIL, 2018; PCN, 1997). Assim, fortalecer o componente no currículo e qualificar a prática docente são passos fundamentais para a consolidação de uma educação crítica, contextualizada e emancipadora.

**Palavras-chave:** Geografia Escolar; Trajetória; Currículo; Prática; Formação docente.

---

<sup>12</sup> Discente do Centro Universitário Internacional Uninter.

<sup>13</sup> Professora Orientadora do Centro Universitário Internacional Uninter.

## 1. INTRODUÇÃO

A educação, enquanto prática social constitutiva das sociedades humanas, acompanha os processos históricos desde as primeiras formas de organização coletiva, configurando-se como uma das bases fundamentais para o desenvolvimento político, cultural e científico das sociedades. No contexto brasileiro, essa função assume contornos particulares em razão de uma trajetória educacional marcada por desigualdades, disputas políticas e movimentos de reforma curricular que revelam diferentes concepções de escola, ensino e sociedade. Inserida nesse universo, a Geografia escolar ocupa posição estratégica para a formação cidadã, pois possibilita aos estudantes compreender as relações entre natureza e sociedade, identificar dinâmicas territoriais e perceber-se como sujeito ativo no espaço em que vive (CAVALCANTI, 2002; PCN, 1997).

O objetivo central deste capítulo é analisar a trajetória da Geografia no currículo brasileiro, desde o período colonial — quando os conhecimentos geográficos eram ensinados de forma implícita e subordinada a outros saberes — até as políticas curriculares contemporâneas, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1997) e a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018; 2019, apud OLIVEIRA JUNIOR, 2020). Busca-se, ainda, refletir sobre a prática docente nos anos iniciais, etapa em que a disciplina frequentemente recebe menor atenção no planejamento pedagógico, seja por falta de formação específica do professor, seja pela priorização de conteúdos voltados ao letramento e à matemática (MOURA, 2023). Essa questão é especialmente relevante porque, conforme apontam Callai (2003, apud GUERRA, 2020) e Baliski (2016), a aprendizagem geográfica depende de vivências significativas que articulem lugar, cotidiano e leitura crítica do espaço.

A escolha por analisar conjuntamente trajetória, currículo e prática justifica-se pela compreensão de que esses três elementos são profundamente interdependentes. A forma como a Geografia tem sido concebida ao longo da história repercute no modo como é ensinada e no valor que recebe nas instituições escolares. Do período jesuítico, no século XVI, até as reformas educacionais dos anos 1990 e a implantação da BNCC em 2017/2018, observa-se um movimento constante de disputas epistemológicas e pedagógicas que influenciam diretamente o espaço ocupado pela disciplina no currículo (GOUVEIA & UGEDA, 2021; ROCHA, 2015). Por exemplo, enquanto a tradição positivista privilegiou um

ensino descritivo e enciclopédico (CAVALCANTI, 1999; 2013, apud OLIVEIRA JUNIOR, 2020), as abordagens críticas contemporâneas reivindicam práticas investigativas e reflexivas que aproximem o aluno de sua realidade socioespacial (CAVALCANTI, 2012; LIMA & FREITAS, 2020).

Metodologicamente, este estudo estrutura-se em uma pesquisa bibliográfica (SEVERINO, 2007, apud GUERRA, 2020), reunindo contribuições teóricas de autores que investigam o ensino de Geografia e a formação docente, além de documentos legais que norteiam a educação nacional. Essa abordagem permite compreender como diferentes contextos históricos produziram diferentes sentidos para a disciplina, indicando avanços importantes, mas também permanências de práticas tradicionais que ainda dificultam o desenvolvimento do raciocínio geográfico e da leitura crítica do mundo por parte dos estudantes (PCN, 1997; BRASIL, 2018).

A fundamentação teórica que orienta o capítulo inclui autores como CAVALCANTI (1999; 2002; 2012), BALISKI (2016), CALLAI (2003, apud GUERRA, 2020), GOUVEIA & UGEDA (2021), ROCHA (2000; 2015), MOURA (2011, apud LUNARTI, 2020; 2023) e LIMA & FREITAS (2020), que discutem desde os fundamentos epistemológicos da Geografia escolar até a atuação do professor como mediador do conhecimento. Esses estudos destacam que a formação crítica do aluno depende da articulação entre teoria, prática e realidade, e que o docente — especialmente nos anos iniciais — exerce papel crucial para garantir que conteúdos geográficos sejam abordados de maneira significativa, contextualizada e problematizadora.

Assim, esta introdução estabelece o ponto de partida para analisar como a Geografia escolar se constituiu historicamente, como se materializa no currículo e como pode ser potencializada por meio de práticas docentes mais críticas, investigativas e conectadas ao território vivido pelos estudantes. A reflexão proposta busca contribuir para uma compreensão mais profunda do papel formativo da Geografia na educação básica e para o fortalecimento das práticas pedagógicas que asseguram aos alunos o direito à leitura e à interpretação qualificada do mundo.

## 2. METODOLOGIA

Os procedimentos técnicos utilizados neste artigo derivam de uma pesquisa bibliográfica, cuja prática foi desenvolvida com base em materiais publicados. Como pontua Severino (2007) apud Guerra (2020, p. 2). “A partir do registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses etc. Utilizando-se de dados ou de categorias teóricas já trabalhados por outros pesquisadores devidamente registrados”. Tendo como ponto forte o embasamento teórico, característico de um artigo científico.

Além de que, empregou-se uma abordagem qualitativa, onde a coleta foi derivada das orientações e dos eixos contido no manual de orientações – Trabalho Conclusão de curso, disponível na sala virtual do curso de 2ª licenciatura em Geografia, livro da biblioteca virtual (Encaminhamentos Metodológicos para o ensino de Geografia) da autora Patrícia Baliski, além de documentos oficiais (BNCC e PCNs), TCCs, artigos disponíveis no google acadêmico, entre outros.

Os aspectos e dimensões dessa abordagem (qualitativa) na qual relaciona-se com o contexto estudado, Marconi e Lakatos (2011) apud Guerra (2020, p.2) menciona sobre esse viés metodológico que se preocupa em analisar e interpretar aspectos mais profundos, fornecendo-lhe análises mais detalhada sobre as investigações, hábitos, atitudes e etc. Além desses autores que subsidiaram a pesquisa estão: Shinguvov Neto e Maciel, Gouveia e Ugeda, Silva, Barros, Garcia, Cavalcanti, Lunarti, Moura, Lemes, entre outros.

O período percorrido pela pesquisa foi a partir do dia 26 de dezembro de 2023 à 13 de janeiro de 2024, tendo em vistas assuntos pertinentes a temática abordada - Geografia Escolar: Reflexões sobre o Currículo Brasileiro e a Prática Docente. Assim, a metodologia adotada permitiu a construção de um estudo crítico, contextualizado e teoricamente consistente, articulando contribuições clássicas e contemporâneas da área para compreender a trajetória da Geografia escolar e os desafios atuais enfrentados pelos docentes na educação básica.

### 3. A TRAJETÓRIA DA GEOGRAFIA NO ENSINO BRASILEIRO

O ensino no Brasil, ou seja, a educação escolar teve início após a colonização, por volta de 1549. Para Shigunov Neto e Maciel (2008) apud Gouveia e Ugeda (2021, p 05) a educação neste tempo era ministrada por padres, designados como jesuítas que tinham a missão de catequizar e evangelizar as pessoas. O ensino era usado como formas de aplicar a vontade do governo português sobre o Brasil colônia, implantando a cultura europeia aos índios, tornando-os cristãos e extinguindo a sua cultura.

Durante a vigência dos padres, os conhecimentos geográficos não tinham grande importância como aponta Silva:

os saberes geográficos atuaram em um papel secundário, como referência e como saber auxiliar ao estudo da retórica e ao aprendizado da leitura – ao que denominei ensino implícito. A existência de manuais didáticos está intrinsecamente relacionada à existência de disciplinas autônomas e à presença de um currículo formulado e ativo. Não estando a Geografia articulada nesses termos, nos períodos jesuítico e pombalino, os livros didáticos de Geografia inexistiram. (2014, apud GOUVEIA & UGEDA, 2021, p. 5).

O ensino geográfico mesmo após a expulsão dos jesuítas e entrando para o período pombalino, ainda continuou sendo subordinado a textos de outras disciplinas, como Silva denomina “ensino implícito” que continuou não fazendo parte do currículo escolar daquele tempo, fora do currículo formal.

O ensino de geografia adquiriu maior visibilidade na educação formal do país, somente no século de XIX, com a criação do Imperial Colégio de Pedro II, na antiga Corte, tendo como influência o modelo curricular francês, onde predominava os estudos literários, além das ciências física e naturais, a História, as Linguagens modernas e a geografia. No entanto, segundo Rocha (2000), mesmo os conhecimentos geográficos estando presente nos estabelecimentos de ensino no Brasil, os conteúdos não estavam organizados a ponto de constituírem uma disciplina escolar específica não possuindo livros ou outros materiais próprios.

Durante todo o período imperial, Rocha (2000) também pontua que o ensino geográfico não apresentou mudanças significativas tanto nos conteúdos ensinados

quanto na forma de ensinar, sendo uma geografia mnemônica, descritiva, enciclopédica, longe da realidade dos alunos.

A geografia de fato foi introduzida como disciplina independente, fazendo parte do currículo, pautada de ensinamentos, de embasamentos teóricos e metodológicos a partir do século XX no Colégio Pedro II, tornando-a disciplina obrigatória em todos os colégios brasileiros.

O embasamento teórico dessa disciplina teve forte influência de geógrafos franceses, pois o Brasil não criou seu próprio modelo educacional, como aponta Rocha (2014, apud JUNIOR, 2020, p.07) “o ideal de ensino acabou sendo trazido do estrangeiro. Foi da França que se “transplantou” o modelo de organização escolar, bem como a forma, e não raramente os conteúdos, adotados pelas disciplinas”.

O ensino geográfico como ressalva Cavalcanti (2013, apud JUNIOR, 2020, p.7) estava caracterizado pela memorização dos lugares de forma descritiva, como uma estruturação mecânica de fatos, fenômenos, acontecimentos, divididos em aspectos físico, humanos e econômicos. Dessa maneira a geografia se comportava como um catálogo dos elementos presentes no espaço geográfico, sem chances para reflexões aprofundadas sobre os aspectos abordados e sem relação com o meio social. Sendo nesse contexto a predominância da geografia tradicional, onde o professor como o mestre absoluto detentor do conhecimento e o aluno um ser passivo diante do processo.

Nesta época houve embate entre professores defensores da geografia tradicional (baseado em pressupostos descritivos) e professores engajados em promover uma mudança na disciplina (metodologia de ensino e conhecimentos específicos). Oliveira Junior (2020), aponta que um dos professores que se destacou foi Carlos Miguel Delgado de Carvalho (1884-1980), professor do colégio Pedro II e autor de livros importantes que impulsionaram a geografia moderna para dentro do universo escolar. Uma das críticas defendida por Carvalho é que a geografia deveria ser aproximada da realidade do educando e assuntos voltados ao Brasil deveriam ser priorizados. Desta forma o aluno conseguiria enxergar de forma mais clara a geografia ao seu redor e o aprendizado se daria de maneira muito mais contundente e eficaz.

Outro ponto que Delgado de Carvalho defendia era a questão da metodologia utilizada em sala.

Nos anos 1990, com a implantação da Lei de Diretrizes e Bases, Lei 9.394/96, todo o sistema de educação brasileiro foi organizado e submetido a esta lei. Onde de acordo com Garcia (2011, p. 01) “A principal reforma no ensino nos anos 1990 foi instaurada pela Lei nº 9.394/96, instituindo a nova LDB e com uma grande novidade: os Parâmetros Curriculares Nacionais”.

Os parâmetros curriculares nacionais (PCNs) defendido por Barros (2021, p.01), apresentou-se como um documento elaborado para nortear e orientar sobre os principais conteúdos que devem ser trabalhados, os quais dão subsídios aos educadores para que suas práticas encaminhem os alunos rumo à aprendizagem.

Os PCNs estão divididos em seis volumes que apresentam as áreas do conhecimento, como: língua portuguesa, matemática, ciências naturais, história, geografia, arte e educação física. Sobre a disciplina de geografia o PCN (1997, p. 74) diz que “a Geografia estuda as relações entre o processo histórico que regula a formação das sociedades humanas e o funcionamento da natureza, por meio da leitura do espaço geográfico e da paisagem”.

Atualmente, além do PCN outro documento que norteia o ensino inclusive da geografia nas escolas, de acordo com Brasil (2019) apud Junior (2020, p. 13), é a BNCC (Base Nacional Comum Curricular) que tem como objetivo geral unificar o ensino básico em todo o país. Seguindo a proposta atual dos currículos de geografia em direcionar os estudos geográficos com relação as questões da fenomenologia e da subjetividade do aluno. No documento se apresenta uma unidade temática que está presente em todas as séries de escolaridade do ensino fundamental chamada “o sujeito e seu lugar no mundo”, onde é proposto possibilidades no que se refere a valorização do cotidiano e o reconhecimento da geografia dentro do lugar onde o estudante está inserido.

Entretanto, entender a trajetória da geografia como ciência e disciplina escolar, permite compreender que ela não é estática nem linear. O ensino mnemônico e enciclopédico que marcou a tradição didática da geografia, está sendo fortemente questionado por uma concepção mais crítica da geografia, que pensa a realidade em perspectiva questionadora visando à formação do cidadão ativo e crítico.

### 3.1 Geografia Escolar: Reflexão sobre a prática docente atualmente

A geografia foi marcada nas últimas décadas, assim como as outras ciências humanas, como um processo de interpretação do espaço e a busca de soluções para problemas observados pela sociedade, reflexões para compreender os processos de mudanças que vem acontecendo nos últimos tempos ou nos mais diversos contextos históricos e seus desdobramentos como ressalta Cavalcanti (2010, apud LUNARTI, 2020, p.24) a autora enfatiza também que o estudo da geografia era direcionado para a “difusão da ideologia do nacionalismo patriótico, focando-se na transmissão de dados e informações gerais sobre países, continentes, aspectos naturais, dentre outros”.

Nesse sentido, o ensino geográfico não era pautado na compreensão da espacialidade e reflexões sobre as implicações sociais, políticas, econômicas e culturais, sem preocupação com a formação dos estudantes, bem como o seu desenvolvimento integral para o mercado de trabalho.

Para Moura (2011, apud LUNARTI, 2020, p.26) “A educação geográfica deveria ocorrer de forma a contribuir com a compreensão do espaço geográfico, como resultado da materialidade do trabalho a partir das contradições da sociedade”. Para que o ensino da geografia tenha eficácia, os conhecimentos apreendidos pelos sujeitos (alunos) devem ser de acordo com o que é vivenciado pelos mesmos, a partir de sua realidade e da realidade ideológica a qual refere esse contexto.

De acordo com o PCN:

O espaço geográfico é historicamente produzido pelo homem enquanto organiza econômica e socialmente sua sociedade. A percepção espacial de cada indivíduo ou sociedade é também marcada por laços afetivos e referências socioculturais. Nessa perspectiva, a historicidade enfoca o homem como sujeito construtor do espaço geográfico, um homem social e cultural, situado para além e através da perspectiva econômica e política, que imprime seus valores no processo de construção de seu espaço. (PCN, 1997, p.74)

O ensino da geografia exige que a formação dos indivíduos seja ativo e que se posicione criticamente na sociedade a qual está inserido, de acordo com Lima e Freitas (2000) sendo protagonista da sua história.

Sobre isso, Cavalcanti (2002) também compactua com o mesmo pensamento onde:

O pensar geográfico contribui para a contextualização do próprio aluno como cidadão do mundo, ao contextualizar espacialmente os fenômenos ao conhecer o mundo em que vive desde a escola local à regional, nacional e mundial. O conhecimento geográfico é, pois, indispensável a formação de indivíduos participantes da vida social, à medida que propicia o entendimento do espaço geográfico e do papel desse espaço nas práticas sociais. (Cavalcanti, 2002, apud Lima e Freitas, 2020, p.04)

Nessa perspectiva a autora aponta a importância de ensino geográfico ser direcionado a partir das experiências vividas pelos alunos, proporcionando o pensamento crítico, problematizando e motivacionando a construção do conhecimento.

Segundo Callai (2003) menciona também que:

[...] a geografia é a ciência que estuda, analisa e tenta explicar (conhecer) o espaço produzido pelo homem. Ao estudar certos tipos de organização do espaço, procura-se conhecer as causas que deram origem as formas resultantes das relações entre sociedade e natureza. (CALLAI, 2003, apud GUERRA 2020, p. 57)

Sendo assim, é função da geografia como disciplina escolar capacitar os discentes, fornecendo-lhes subsídios para desenvolver a capacidade de compreender a realidade dentro da textura socioespacial. Cavalcanti (1998, apud ROCHA, 2020, p 11) ressalta também que o “pensar geográfico contribui para a contextualização do próprio aluno como cidadão do mundo, contextualizando espacialmente os fenômenos que acontecem no espaço em que vive”.

Deste modo, para que o ensino seja eficaz e alcance as salas de aula, o trabalho docente precisa superar o modelo tradicional e as práticas pedagógicas devem estar para além do tecnicismo, levando em conta os fundamentos sociais, políticos, culturais e econômico que norteia o cotidiano dos discentes. Como aponta Cavalcanti:

Ele (professor) é o sujeito central dessa articulação, pois ainda que haja outras mediações que resultam em recontextualizações dos conteúdos curriculares, é no trabalho docente, na sala de aula que esses conteúdos, por assim dizer, ganham existência empírica. (2012, p. 377)

Para conseguir uma abordagem abrangente dos conteúdos o professor deve adotar diferentes encaminhamentos metodológicos no ensino da geografia, como aponta Baliski (2016, p. 163) de modo a relacionar mais os temas da disciplina com o cotidiano dos alunos, como jornais, fotografias, histórias em quadrinhos, literatura, música, filmes etc. “O uso de cada uma dessas opções rompe com práticas que não favorecem a construção do conhecimento, aquelas desvinculadas da realidade”.

A autora salienta também da necessidade de aproximação entre a teoria e a prática, com a elaboração de materiais didáticos como: maquetes, globos, bússolas, relógios de sol, pluviômetros, entre outros, podendo tornar o ensino mais concreto e, portanto, de mais fácil entendimento, cabendo assim o uso de metodologias ativas na sala de aula.

Por isso, o professor é o agente que norteia o ensino, e cabe ao docente ser um educador que articule a formação crítica e atuante dos discentes, auxiliando-os a pensar a realidade do ponto de vista socioespacial, adotando práticas sociais condizentes com a complexidade do mundo atual.

### **3.2. A Geografia nos anos iniciais do ensino fundamental**

Ao longo dos anos o estudo da geografia enquanto disciplina no currículo escolar tem sofrido significativas mudanças. Atualmente, um dos componentes curriculares das ciências humanas, de acordo com Brasil (2018) a BNCC menciona que a geografia tem como objetivo:

propiciar aos alunos a capacidade de interpretar o mundo, de compreender processos e fenômenos sociais, políticos e culturais e de atuar de forma ética, responsável e autônoma diante de fenômenos sociais e naturais. No qual estimula o raciocínio geográfico dos discentes relacionando-o a componentes da sociedade e da natureza. (BRASIL, 2018, p. 353)

Desta forma é função do pedagogo transcorrer os conhecimentos geográficos aos seus alunos superando práticas pedagógicas obsoletas que ainda prevalece nas escolas brasileiras, práticas estas que priorizam o ensino das áreas de língua portuguesa e matemática, desprezando as demais disciplinas (inclusive a geografia) e

que também são essenciais para a formação do indivíduo. Para Moura (2023, p.17) o conhecimento geográfico é “imprescindível no desenvolvimento da criança, tornando-a um adulto ciente do lugar que ocupa no mundo e a compreensão dele”.

Desta forma, o pedagogo deve rever sua prática em sala de aula, buscando meios que favoreçam nos discente o desenvolvimento de sua capacidade de interpretação, sistematização, análise da realidade social e a compreensão dos saberes geográficos, partindo do cotidiano vivido por eles e tornando uma aprendizagem mais significativa.

Sendo assim, fazendo uso de diferentes práticas pedagógicas, reflexivas e conectadas com os interesses e da vida das crianças, dentro e fora da escola, ultrapassando a simples transmissão ou o acúmulo de informações, assegurando os direitos de aprendizagem aos estudantes pautados nas competências definidas na BNCC.

Muitos métodos usados na maioria das vezes pelos professores, inclusive nas series iniciais têm como principal ferramenta de ensino apenas o livro didático, servindo como fonte de informações, planejamento, imagens e exercícios. No entanto, não significa que o docente não deva usá-lo em sala, como esclarece Moura:

Os saberes geográficos que o livro didático tem em seu conteúdo, é necessário que se haja uma preocupação na maneira de abordá-los, fazendo com que seus conceitos e significados sejam capazes de expressar o quão mutável é a Geografia para, a partir disso, o aluno conseguir enxergá-la além dos muros da escola. Quando o professor assume esse papel de mediador, de suscitar no aluno o desejo pelo conhecimento, ele deixa de utilizar o livro didático como mera função referencial, ou seja, como repasse de conceitos e conteúdo, como se perpetua em muitos contextos da sociedade a qual vivemos hoje, possibilitando ao aluno que a construção de seu conhecimento aconteça de maneira prática e aplicável. (2023, p. 18)

Portanto, torna-se mais claro que a metodologia aplicada pelo pedagogo (docente) utilizada em sala deve atribuir também ao aluno o protagonismo no processo de ensino aprendizagem. Libâneo (2010, apud LEMES e LOPES, 2020, p. 08) remete que “pensar somente na metodologia é uma forma de valorizar o professor neste processo, ignorando o fato que existe 2 atores protagonistas - o aluno e o professor”. E isto é pensar o conteúdo no sentido de como é possível ensinar, mas

também é preciso realizar a reflexão sobre como o aluno aprende determinado conteúdo.

Por isso, é imprescindível a formação e a capacitação do educador no geral. Para Braga (2007) ao refletir sobre a formação geográfica do pedagogo, acentua que:

para ensinar Geografia é necessário compreender primeiramente sua importância social, isto é, saber para que “realmente essa ciência serve”, porque o trabalho pedagógico com seus temas e conteúdos relaciona-se diretamente ao tipo de cidadão que se pretende formar. (BRAGA, 2007 apud LEME e LOPES, 2020, p. 97)

Portanto, diante dessa realidade torna-se evidente que quando o professor investe em sua formação, capacitação e coloca as ciências humanas no mesmo patamar de importância que as outras áreas, certamente contribuirá para que seus alunos construam seus saberes geográficos de modo a ampliar seus horizontes de maneira questionadora e reflexiva.

### 3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo de toda pesquisa foi possível constatar o trajeto do ensino geográfico nas escolas brasileiras, tornando-a disciplina independente na grade curricular da educação básica do país. Bem como refletir sobre as principais metodologias dos docentes em sala de aula, métodos que na maioria das vezes é utilizado por muitos educadores/pedagogos de forma tradicionalistas o que favorece a formação de alunos passivos e alheios aos conhecimentos geográficos.

No entanto, a geografia escolar tem como objetivo principal desenvolver o raciocínio espacial dos alunos tanto o físico quanto o social, como aponta Pereira (1994) apud Baliski (2016, p.26) “não há como dissociar esses dois aspectos, na medida que o físico é a materialidade construída socialmente com a relação entre sociedade e natureza”. Assim como Cavalcanti (2002) tem entendimento semelhante, que afirma que o espaço pode ser compreendido “como um espaço social, concreto e em movimento resultante na relação sociedade/ natureza” (apud BALISKI, 2016, p.26).

Por isso, para lecionar o docente deve ter esse olhar reflexivo e crítico não estando alienados a práticas ‘antiquadas’, buscando sempre métodos que favoreçam

o aprendizado, sendo significativo para os alunos, além disso, estando sempre em ‘movimento’, reinventando-se e fomentando sua formação acadêmica, pois parte deles a formação de sujeitos críticos e atuante na sociedade.

## REFERÊNCIAS

- BALISKI, P. Encaminhamentos metodológicos para o ensino de geografia. In: BALISKI, **Geografia escolar: especificidades, objetivos e finalidades**. Paraná: InterSaber, 2016. p. 26-28. Disponível em: <https://www.liberidigital.com.br/leitor/livro?isbn=9788559722260>. Acesso em: 12 jan.2024.
- BARROS, J de. PCN- Parâmetros Curriculares Nacionais. **Canal do educador**, Goiânia, p.01, 2021. Disponível em: <https://educador.brasilecola.uol.com.br/orientacoes/pcnparametros-curriculares-nacionais.htm>. Acesso em: 13 jan. 2024.
- CAVALCANTI, Lana de Souza. Propostas curriculares de Geografia no ensino: algumas referências de análise. **Terra Livre**, São Paulo, n. 14, p. 111-128, 1999. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/items/db3e7403-e5ae-4162-835a-137ec039f8ad>. Acesso em 05 de jan. 2024.
- GARCIA, J. P. Breve percurso histórico para pensar a questão dos PCNs na educação brasileira. **Educação Pública**. Rio de Janeiro. P 01, 2011. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/11/7/breve-percurso-histoacuterico-para-pensar-a-questatildeo-dos-pcns-na-educaccedilatildeo-brasileira>. Acesso em: 13 jan. 2024.
- GOUVEIA, P. da S., & UGEDA JÚNIOR, J. C. (2021). O ensino de geografia no brasil e os métodos tradicional e histórico-cultural. **Formação (Online)**, 28(53). v. 28, n. 53, p. 855-883, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.33081/formacao.v28i53.8066>. Acesso em: 02 jan. 2024
- GUERRA, F. S. Geografia escolar e o papel do professor no contexto contemporâneo. **Ensino Em Perspectivas**, 1(2), 1–12. Ceará, v. 1, n. 2, p. 03-07, 2020. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/ensinoemperspectivas/article/view/4530>. Acesso em: 3 jan. 2024.
- LEMES, R. O de, e LOPES, C. S. (2020). Estudo das necessidades formativas em geografia para professores dos anos iniciais do ensino fundamental. **Revista Brasileira De Educação Em Geografia**, 2020, p. 148–173. Disponível em: <https://doi.org/10.46789/edugeo.v10i20.897> Acesso em: 02 jan. 2024.
- LIMA, L. G. D. de .; FREITAS, F. W. da S. . O ensino de geografia: estudo de caso de prática docente no ensino fundamental. **Revista Geotemas**, Pau dos Ferros, v. 10, n. 3, p. 06–21, 2020. Disponível em: <https://periodicos.apps.uern.br/index.php/GEOTemas/article/view/2773>. Acesso em: 01 jan. 2024.
- LUNARTI, E. A. P. **Estudo do lúdico enquanto metodologia ativa para o ensino de**

**geografia na educação básica e formação integral.** 2020. 155 f. Pós-graduação - Instituto Federal Goiano Campus Morrinhos, Goiás, 2020.

MOURA, B. B. E de. A geografia escolar nos anos iniciais do ensino fundamental: concepções de professores sobre a função do livro didático. 2023. 30 f. TCC - Universidade Federal Do Rio Grande Do Norte, Natal, 2023.

OLIVEIRA JUNIOR, J. da S. Um panorama sobre a trajetória da geografia enquanto ciência e disciplina escolar. **Caminhos de Geografia**, Uberlândia, v. 21, n. 74, p. 178–193, 2020. DOI: 10.14393/RCG217450096. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/caminhosdegeografia/article/view/50096>. Acesso em: 02 jan. 2024

ROCHA, G. O.R da. Uma breve história da formação do(a) professor(a) de Geografia no Brasil. **Terra Livre**, [S. l.], n. 15, p. 129–144, 2015. Disponível em: <https://publicacoes.agb.org.br/terralivre/article/view/364>. Acesso em: 13 jan. 2024.

## Capítulo 6

### **RACISMO ESTRUTURAL E OS DESAFIOS DA CONSTRUÇÃO DE UM CURRÍCULO ANTIRRACISTA NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA**

MACÊDO RAMOS DE, Eliana<sup>14</sup>  
FEDATO, Renata Burgo<sup>15</sup>

#### **RESUMO**

Este artigo busca a partir de uma abordagem sociológica, analisar as faces do racismo estrutural no Brasil e os desafios da construção de um currículo antirracista na educação brasileira. Tal problemática consiste em refletir sobre alguns questionamentos. Primeiro, por que um currículo antirracista é uma busca também por justiça? Por que que uma educação racista é um legado colonial? Por que que uma postura insubmissa garante um currículo antirracista? Essa questão é extremamente necessária se pensarmos na ideia de educação como um lócus no qual é possível construir e transformar pessoas e realidades. O objetivo central deste trabalho é apresentar algumas considerações acerca da implementação de uma Educação Antirracista, entendida como um direito humano, a partir de um currículo que reconheça e valorize as diversas culturas que permeiam o contexto escolar e promova um diálogo intercultural, dando vozes, sobretudo, às culturas da população negra, historicamente negadas e marginalizadas pelo processo de colonização. Trata-se de uma pesquisa de cunho bibliográfico, com aporte teórico em Quijano (2002), Franz Fanon (1973), Almeida (2020), Boris Fausto (2013), Hasenbalg (2005), dentre outros. A Educação Antirracista, mediada por um currículo pautado na interculturalidade, problematiza as causas do racismo, busca a sua superação através de práticas de diálogo e intercâmbio cultural, visando a promoção da equidade social, o empoderamento das culturas da população negra e a valorização da dignidade humana.

**Palavras-chave:** Racismo Estrutural; Currículo Antirracista; Desafios.

---

<sup>14</sup> Discente do Centro Universitário Internacional Uninter.

<sup>15</sup> Professora Orientadora do Centro Universitário Internacional Uninter.

## 1. INTRODUÇÃO

A filósofa americana Ângela Davis já anunciava nos idos da década de 60: “Numa sociedade racista, não basta não ser racista, é necessário ser antirracista”.<sup>16</sup> Davis fez essa reflexão no livro *Mulheres, raça e classe*, de 1981, ressaltando que não apenas pessoas pretas devem combater o racismo. Ela defende que para que a sociedade tenha mudanças significativas, é necessário que o antirracismo parta não só nas interações pessoais em sociedade, mas também nas instituições de ensino. Ser antirracista é urgente no Brasil, país de capitalismo dependente, que tem o racismo como ferramenta política, jurídica e economicamente estruturante. Um campo fundamental um campo fundamental para essa luta é a educação.

A prática da educação antirracista está nos principais documentos brasileiros, como o Plano Nacional de Educação (PNE)<sup>17</sup>, a Constituição Federal e a Lei de Diretrizes e Bases (LDB)<sup>18</sup>. Vale lembrar que, em 2003, foi instituída a Lei nº10.639<sup>19</sup>, que alterou a LDB e tornou obrigatória a inclusão no currículo da rede de ensino da temática “História e Cultura Afro Brasileira”. Em 2008, a Lei nº 11.645<sup>20</sup> incluiu nessa determinação a obrigatoriedade de trabalhar, também, a temática dos povos originários e indígenas. Esse foi considerado um marco na educação antirracista; mas, anos depois, ainda há um longo caminho pela frente. A educação antirracista se baseia no fato de que o racismo faz parte da estrutura da sociedade e por isso, precisa ser combatido tanto na sala de aula quanto na comunidade em que a criança está inserida.

A inclusão da temática da história da cultura Afro-brasileira na educação básica, e conseqüentemente nos processos de formação de professores (as), não aconteceu de forma aleatória ou impensada. A Lei 10.639/03<sup>21</sup> correspondeu em larga medida aos posicionamentos e esforços do Movimento Negro na efetivação de política educacional que considerasse a participação dos povos negros na construção histórica e cultural de nosso país. Os movimentos sociais apontaram uma enorme lacuna deixada pelos livros didáticos escolares, ao retratarem a África de forma caricata, e unicamente sob a ótica da escravidão.

<sup>16</sup> A afirmação da ativista é detalhada por Djamilia Ribeiro em sua mais recente obra literária, *Pequeno Manual Antirracista*, lançada no final de 2019. Disponível em: [https://www.academia.edu/84343472/PEQUENO\\_MANUAL\\_ANTIRACISTA](https://www.academia.edu/84343472/PEQUENO_MANUAL_ANTIRACISTA). Acesso em: 10 de maio de 2023.

<sup>17</sup> Disponível em: <https://pne.mec.gov.br/>. Acesso em 10 de maio de 2023. <sup>18</sup> Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf>. Acesso em 10 de maio de 2023. <sup>19</sup> Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/l10.639.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm). Acesso em 10 de maio de 2023. <sup>20</sup> Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm). Acesso em 10 de maio de 2023.

Durante muito tempo os livros didáticos retrataram os negros sob a ótica da escravidão ou vinculadas a valores pejorativos, reservando-os unicamente a condição de subalternidade. Cabe ressaltar que a escola de certo modo não pode ser responsável em sua totalidade, mas requer a ampliação da discussão sobre a diversidade que a conforma. Essa diversidade que subverte e está presente nos bancos da escola, nos murais e no conteúdo axiológico que ela promove.

Geralmente quando pensamos em currículo nos remetemos aos conteúdos a serem ensinados e apreendidos nas experiências vivenciadas por alunos, nos planos pedagógicos que são elaborados pelos profissionais que atuam com a formação, nos objetivos a serem atingidos por meio do ensino, no processo avaliativo, nos procedimentos metodológicos e assim por diante. No entanto, parto da ideia de currículo como todas as experiências de escolarização que se desdobram em torno do conhecimento, em meio as relações sociais contribuintes para a identidade de alunos e alunas. Ressalta-se o currículo como um campo permanentemente em disputa, algo que ultrapassa o espaço escolar.

A partir desse entendimento poderia concentrar meu debate olhando para o currículo pensando sua decolonialidade e estabelecer um diálogo exclusivo com as alterações promovidas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), ou discutir a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-brasileira nos currículos, ou até mesmo a obrigatoriedade do ensino de História e Culturas Indígenas no currículo previstas nas leis 11.645 ou 10.639. Contudo, optei por um caminho diferente, e farei um exercício que permita um olhar para o currículo a partir de uma análise decolonial, no qual o currículo será o pano de fundo. Nesse sentido, trago as contribuições de pensadores decoloniais e contemporâneos tais como Quijano (2002), Franz Fanon (1973), Almeida (2020), Boris Fausto (2013), Hasenbalg (2005).

## 1. METODOLOGIA

O trabalho é bibliográfico, buscando em materiais como livros e artigos bases para defender a temática, bem como compor a fundamentação teórica. Tem abordagem qualitativa, que busca compreender uma situação ou fenômeno. É descritiva, que descreve uma situação real e apresenta ideias que como melhorá-la. A coleta de dados foi realizada diante a um levantamento bibliográfico.

---

<sup>21</sup> Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/2003/L10.639.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2003/L10.639.htm). Acesso em: 10 de maio de 2023.

## 1. O RACISMO ESTRUTURAL NO BRASIL

Segundo o sociólogo Aníbal Quijano (2005, p.126), a “América constitui-se como o primeiro espaço-tempo de um padrão de poder de vocação mundial. É a partir da colonização da América que o sistema capitalista se constitui mundialmente, operando a partir de uma forma específica de dominação e exploração”. Portanto, interpretar essa sociedade do ponto de vista histórico sociológico, exige considerar a experiência histórica da sociedade brasileira enquanto uma sociedade de origem colonial, e que tem marcas específicas na sua formação social. O ponto de partida é que na estrutura social dessas sociedades ditas de experiências colonial, se constituiu um padrão de poder histórico marcado por aquilo que Quijano (2002, p.1) chama de “colonialidade do poder”, fundado no poder da raça e do racismo, estruturando e organizando socialmente essas sociedades.

Esse padrão de classificação social que define o estatuto ontológico precário e coloca em dúvida a condição de humanidade desses grupos sociais racializados, é um traço que percorre a nossa história e está presente na forma como nos organizamos enquanto sociedade. A invenção do racismo é fundamental para a formação da modernidade, ou seja, todo o discurso do humano, do humanismo, da racionalidade ocidental foi fundado num contradiscurso sobre outros povos.

O historiador Boris Fausto (2013, p.32-34) afirmou que “cerca de 4 milhões de africanos foram trazidos forçadamente para o Brasil”. Inicialmente, foram escravizados para trabalhar nos engenhos de açúcar, principal produto de exportação da época. Com o passar dos anos, o comércio transatlântico de africanos se tornou tão lucrativo que as pessoas trazidas para cá deixaram de ser apenas mão-de-obra e se tornaram a própria mercadoria. Pessoas foram escravizadas, única e exclusivamente por conta da sua raça.

A cor da pele, textura do cabelo, local de origem, idioma e outros elementos culturais foram inseridos numa lógica hierárquica na qual tudo o que remete aos africanos passou a ser desvalorizado pelo sistema. Uma série de preconceitos a respeito do continente africano que vinham sendo elaborados desde a antiguidade e a necessidade de lucrar formularam justificativa que os colonizadores precisavam para fincar à escravidão na base de nossa história. Tal ideologia fez com que africanos e afro-brasileiros fossem desumanizados e considerados, inclusive, juridicamente como coisas.

A partir dessa premissa racista, as pessoas foram comercializadas como objetos, abdicadas de direitos e tratadas como seres sem alma. Como historiador Boris Fausto (2013) aponta em seu livro *História Concisa do Brasil*, a escravidão foi uma instituição nacional que se inseriu na sociedade e condicionou a forma de agir e pensar. Além disso, a falta de apoio ou indenização após a abolição da escravidão, a persistente perseguição a pessoas negras e falta de oportunidades explicam inúmeras desigualdades às quais essa população é submetida atualmente.

Na obra *Discriminação e desigualdades no Brasil* o sociólogo Carlos Hasenbalg (2005, p.84) argumenta que as desigualdades econômicas e sociais entre brancos e negros não se explica somente pela herança do passado escravagista, e que a raça se constitui em um critério eficaz dentre os mecanismos que regulam o preenchimento de posições na estrutura de classes e no sistema de estratificação social:

[...] as sobrevivências do antigo regime são elaboradas e transformadas dentro da estrutura social modificada. A sociedade capitalista transforma o significado da raça como dimensão adscritiva, dentro de um sistema de estratificação e mobilidade social em que a competição e atributos adquiridos são enfatizados. A sociedade de classes confere uma nova função ao preconceito e discriminação raciais: as práticas racistas, sejam ou não legalmente sancionadas, tendem a desqualificar os não brancos da competição pelas posições mais almejadas, que resultam do desenvolvimento capitalista e da diferenciação da estrutura de classes.

De acordo com o autor, o racismo permite que as diferenças de oportunidades nos mais diferentes setores da vida e nas formas de tratamento específica a população negra continue se materializando.

O autor Silvio Almeida (2020, p.20-21), em sua obra *Racismo Estrutural* defende a tese de que o racismo “é um elemento que integra a organização econômica e política da sociedade. [...] O racismo fornece o sentido, a lógica e a tecnologia para as formas de desigualdade e violência que moldam a vida social contemporânea”. O racismo é uma forma sistemática de discriminação que tem a raça como fundamento e sua manifestação acontece por meio de práticas tanto conscientes, como também inconscientes. Essas práticas por sua vez, culminam em desvantagens e privilégios a depender do grupo racial a qual pertencem. Sua obra vai demonstrar que as expressões do racismo, ou seja, suas manifestações no cotidiano, nas relações interpessoais, nas dinâmicas institucionais, correspondem a manifestações de questões mais profundas, que segundo o pesquisador,

“[...] se desenvolvem nas entranhas políticas e econômicas da sociedade. O racismo pode ser definido a partir de três concepções: “individualista; institucional e estrutural”. Na concepção individualista, o racismo se apresenta enquanto uma “deficiência patológica decorrente de preconceitos, nessa concepção o caráter psicológico é ressaltado em detrimento do aspecto político do racismo, e sempre vai estar relacionado a um comportamento”.” (ALMEIDA, 2020, p.21)

Uma outra forma é a institucional, pela qual se conferem privilégios e desvantagens a determinados grupos em razão da raça, normalizando estes atos, por meio do poder e da dominação. Nessa concepção, a desigualdade racial é uma característica da sociedade, não apenas pela ação isolada de grupos ou indivíduos racistas, mas fundamentalmente porque as instituições são homogeneizadas por determinados grupos raciais que utilizam mecanismos institucionais para impor seus interesses políticos e econômicos. Ou seja, o poder é o elemento central da relação social para manter a hegemonia de um grupo social.

A terceira concepção é a concepção do racismo estrutural que, diante do modo “normal” com que as responsabilidades individuais e institucionais por atos racistas não extirpem a reprodução da desigualdade racial. Sua proposta com essa investigação visa compreender que o racismo corresponde a uma manifestação normal das sociedades e não como um fenômeno patológico ou algo que corresponde a uma anormalidade.

De modo geral, sua argumentação na apresentação destas três abordagens visa evidenciar que o racismo deve ser compreendido a partir da terceira, ou seja, de ser concebido enquanto uma parte integrante da sociedade em sua forma estrutural, pois para o autor, o racismo deriva de uma estrutura da sociedade na qual normaliza, bem como concebe como verdade padrões uma série de regras baseadas em princípios discriminatórios de raça.

Nesse sentido, para Almeida (2020) o racismo é parte de um processo histórico, político e social que elabora uma série de mecanismos para que sujeitos e/ou grupos sejam discriminados de maneira sistemática. Assim Almeida concebe o racismo enquanto regra e não exceção, da mesma forma, salienta que ao compreendê-lo de forma individual, enquanto patologia, corresponde de certa forma, em deixar de lado o caráter histórico e cultural do racismo.

O racismo é uma forma de violência que afeta a vida de grande parte da população brasileira. O racismo estrutural é aquele que está presente nas instituições, nas leis, nas políticas públicas e na cultura de uma sociedade, reproduzindo desigualdades e discriminações históricas. A partir desse entendimento, podemos pensar que as instituições educacionais como as nossas, do modo como elas se apresentam, refletem a sociedade que temos e fazemos.

De certa forma, enquanto uma sociedade capitalista, patriarcal, racista e decolonial, nossas instituições são resultadas de uma construção histórica social com atravessamentos onde as contradições e conflitos se manifestam cotidianamente através de sujeitos que nelas se relacionam. Essa concepção é um ponto fundamental para pensarmos como as escolas têm abordado o racismo, se realmente existe um corpo docente preparado para lidar com as questões raciais.

A educação é um dos espaços onde o racismo estrutural se manifesta, por meio dos currículos, materiais didáticos, avaliações, práticas pedagógicas e relações interpessoais que silenciam, invisibilizam ou estereotipam as contribuições e as identidades dos povos negros e indígenas. E nesse contexto, a educação antirracista é um importante instrumento para promover o reconhecimento, respeito e valorização da diversidade étnico-racial e para combater todas as formas de preconceito, discriminação e violência racial.

### **1.1 A percepção do racismo no Brasil e os desafios da construção de um currículo antirracista**

Em um país marcado pelo abismo racial e de renda, entender e desenvolver uma educação antirracista é fundamental para que a justiça e sociedade caminhem juntas. De acordo com a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Educação 2019)<sup>22</sup>, do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a taxa de analfabetismo entre pretos e pardos caiu em 2022 para o menor nível (7,4%) histórico desde 2016, mais ainda é mais que o dobro da registrada entre brancos (3,4%). De 2019 para 2022, a taxa de analfabetismo entre pessoas pretas ou pardas de 15 anos ou mais recuou de 8,2% para 7,4% no país. Foi a primeira vez que o indicador ficou abaixo de 8%. O mesmo levantamento demonstra a desigualdade no acesso à educação. Em 2022,

---

<sup>22</sup> Dados da pesquisa disponível em: [https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101736\\_informativo.pdf](https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101736_informativo.pdf). Acesso em 11 de julho de 2023.

dos jovens de 14 a 29 anos fora da escola 70% eram negros e 28% brancos, índice que teve uma pequena variação na comparação com 2019, quando 71% dos jovens fora da escola eram negros, e apenas 27% destes brancos.

Esses dados reafirmam a necessidade de não somente melhorarmos o acesso e a qualidade do ensino para todos os grupos, mas, também de realizarmos isso com equidade. E isso não será conquistado sem que professores e gestores em todos os níveis educacionais tenham um olhar atento a essas desigualdades e atuem de maneira consciente e afirmativa para combatê-la.

A recente pesquisa “Percepções sobre o racismo no Brasil”<sup>23</sup> explicita a ruptura da hegemonia do mito da democracia racial brasileira e levanta dados que apontam o avanço do debate acerca dos impactos do racismo no Brasil. A pesquisa mostrou que 81% da população dos brasileiros e brasileiras entrevistados concordam que o Brasil é um país racista e 44% consideram a raça, cor e etnia como principal fator de desigualdade no país. Somente 37% aprenderam sobre o tema na escola, metade já presenciou alguma situação de racismo, enquanto apenas 11% admitem ter atitudes racistas. Os dados também mostram que 8 (oito) entre 10 (dez) pessoas concordam que pessoas brancas e negras são tratadas de forma diferenciada pela polícia, e 38% dos que já foram vítimas de racismo disseram que a violência aconteceu na escola, na faculdade ou na universidade. 88 % concordam que pessoas pretas são mais criminalizadas que pessoas brancas, e quase metade acredita que o Brasil não possui políticas públicas suficientes para garantir inclusão e mais oportunidades para pessoas negras.

Essa pesquisa apresenta uma série de dados significativos, no entanto, chamo a atenção para um aspecto importante, de 81% da população está de acordo que o Brasil é um país racista e 44% considerar a raça, cor e etnia como principal fator de desigualdade. O reconhecimento da população nos oferece pista de que no Brasil o racismo é estrutural. Se por um lado, segundo a pesquisa, a maioria da população percebendo cada vez o racismo e entendendo que o racismo é um fator gerador de desigualdades. Por outro lado, são poucos os que dizem ter atitudes racistas ou estudar e trabalhar em locais racistas, temos nesse sentido um paradoxo.

---

<sup>23</sup> A pesquisa “Percepções sobre o racismo no Brasil” foi encomendada pelo Instituto de Referência Negra Peregum e pelo Projeto SETA (Sistema de Educação e Transformação Antirracista) e realizada pelo IPEC (Inteligência em Pesquisa Consultoria Estratégica). Foram consultadas 2 mil pessoas de 16 anos ou mais em todas as regiões do país entre os dias 14 e 18 de abril de 2023 a fim de se identificar a opinião da população brasileira relativa à percepção sobre o racismo. O estudo apresenta índices relativos a diversos aspectos da discriminação racial em curso no país e, ainda, como tal processo é observado por diferentes grupos da população. Disponível em: < <https://percepcaosobreracismo.org.br/> > . Acesso em 16 de novembro de 2023.

É possível observar através dos dados de pesquisas anteriores que esse paradoxo tem uma certa permanência. Em um estudo Turra e Venturi (1995) sobre preconceito e cor, 89% dos entrevistados afirmaram haver preconceito no Brasil, entretanto, somente 10% deles admitiram ter um pouco ou muito preconceito. Essa concepção parte de um entendimento de que o racismo é uma relação individual, facilmente percebida quando se relaciona o racismo a um xingamento, violência física ou simbólica e que toda pessoa negra vivencia o racismo dessa forma. Em 2020, a pesquisa foi repetida e revela um quadro semelhante: 76% veem racismo no Brasil, mas só 28% admitem ter preconceito contra pessoas negras/as. Para 12%, racismo não existe (Freire, 2020). Os dados apontam que a negação do racismo não é exclusivamente das pessoas brancas, também está presente no entendimento de pessoas negras que não se reconhecem ou percebem a falta de representatividade nos mais diversos espaços da sociedade.

Percebemos através das pesquisas que o racismo ainda é pouco assumido na sociedade brasileira. No entanto, as estatísticas oficiais e diversas mostram o contrário: o racismo existe e está presente entre nós. Um desafio que deve ser pauta de qualquer instituição escolar quando o assunto é educação antirracista é a diferenciação entre “racismo” e “bullying” – eles não são a mesma coisa, e isso deve ser evidente em toda a comunidade escolar. Vale atenção à confusão do racismo com o bullying: enquanto o primeiro é estrutural, vise somente os estudantes negros e diga respeito à crença violenta que existem raças superiores e inferiores, e todo o conjunto de características que a definem e acompanham, o bullying<sup>24</sup> pode afetar a todos e caracteriza-se por ocorrer exclusivamente nas relações interpessoais.

Esse tema foi pauta de uma matéria publicada na revista *Pais & Filhos*, que alertou para o perigo de colocar o racismo e o bullying em uma mesma categoria. “Enquanto o bullying é uma prática cada vez mais discutida fora e dentro do ambiente escolar, o racismo segue sendo prática frequente, materializando-se de maneira velada ou explícita também no ambiente escolar, tornando-se um problema abordado de maneira esporádica e superficial, mas que prejudica amplamente a qualidade de vida e a saúde física e mental de crianças e adolescentes em idade escolar, e com reflexos nocivos inclusive na vida adulta. Embora ambos sejam comportamentos prejudiciais, a maioria das instituições de ensino

---

<sup>24</sup> Definição baseada nas informações disponíveis em: < <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/34487> >. Acesso em 22 de novembro de 2023.

trata os atos de racismo que ocorrem como bullying, enfrentando de maneira igual problemas que, por terem naturezas diferentes, precisam de ações de prevenção e combate distintas”<sup>25</sup>, revela o texto. Depois de reconhecer que o racismo existe também no espaço escolar, é importante garantir que pessoas negras façam parte das tomadas de decisão da instituição. Rever o Projeto Político-Pedagógico (PPP) e garantir que estejam previstas práticas pedagógicas voltadas para o assunto também é crucial. Em linhas gerais, o PPP é um instrumento importante direcionador da gestão educacional para o ano letivo. É nesse documento que estão as principais informações sobre o propósito da escola e a sua atuação, incluindo calendário de aulas, metas, atividades pedagógicas, diretrizes e ações que devem estar em foco e, não menos importante, o posicionamento cultural da instituição escolar.

Outro movimento que pode ser feito é convidar que os educadores pensem o seu lugar de fala, com a proposta de avaliar a sua posição nas relações de poder da sociedade. Ter consciência da própria identidade pode fazer com que o olhar do educador seja implicado em todo o processo que precisa ser desenvolvido para uma educação antirracista, porque esse é um trabalho de relação e não apenas conteúdo. Encarar o racismo como um tema atual, sem limitá-lo ao passado. É preciso assumir que o racismo existe, que permeia todas as nossas relações e conseguir falar abertamente sobre isso. E por fim, sugerir que os professores revisem o currículo, reavaliando o planejamento semanal, mensal e anual, e entendendo como a questão racial pode ser trabalhada. Isso pode se dar de diversas formas, que pode mudar de acordo com o perfil da turma, mas o essencial é que seja feito de maneira integrada.

A educação antirracista também precisa contemplar um grande nível de empatia, para acolher situações que geram desconforto para as pessoas não brancas e buscar soluções para impasses que envolvem os processos discriminatórios. É muito mais que um planejamento, é ação. E entre essas ações, o direcionamento pedagógico também se faz necessário, com a inclusão contextual dessas pautas na formação dos alunos. Uma educação significativa preconiza a instrução dos futuros profissionais com olhar atento para os fenômenos da sociedade. Dessa forma, essas pessoas estarão preparadas para a vivência profissional, principalmente em ambientes de valorização da diversidade.

<sup>25</sup> Disponível em: < <https://paisefilhos.uol.com.br/blogs-e-colunistas/coluna/racismo-nao-e-bullying-Educacao-antirracista-e-o-enfrentamento-ao-preconceito-no-ambiente-escolar/>>. Acesso 22 nov. 2023

Esse movimento também requer o envolvimento das famílias no processo educacional antirracista. As famílias possuem um papel importante na formação dos valores, atitudes e comportamentos de seus filhos, e podem contribuir para a promoção de uma cultura de respeito à diversidade e de combate ao preconceito e discriminação. Para isso, é preciso que as famílias sejam sensibilizadas, informadas e orientadas sobre a importância do tema, e que participem efetivamente das atividades escolares que abordem a questão racial. Além disso, as famílias devem estimular o diálogo, a reflexão e a crítica sobre as questões raciais no cotidiano familiar, e apoiar seus filhos e filhas na construção de uma identidade positiva e de uma autoestima saudável.

Nesse sentido, é necessário nos dispormos a reeducar nosso olhar, os ouvidos e as atitudes para reconhecê-lo, e atuar para superá-lo. É nesse contexto que a educação antirracista se insere como peça fundamental de mudança. Quando a escola promove uma educação antirracista está também trabalhando para desconstruir o racismo em toda a sociedade, uma vez que prepara crianças e adolescentes para uma cidadania igualitária e oferece métodos e ferramentas para que isso aconteça.

## **2. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Todos nós sabemos o poder que a história tem, e ela nos ensina o quanto a colonização no nosso país nos trouxe marcas de construção, de desconstrução e de invisibilidades. Partindo desse entendimento é preciso nos desvencilhar de algumas amarras que nos impedem para essa discussão. A primeira delas, e talvez mais importante, é nos reconhecermos enquanto racistas. A segunda é perceber a escola enquanto um local de reprodução do racismo. A terceira é entender que a não aplicação de um currículo antirracista recai sob a possibilidade de dizimar e invisibilizar sujeitos que constitui a nossa própria nação.

A educação antirracista tem como proposta a quebra de um sistema complexo, e para isso é preciso estar comprometido com a causa. Fazer uma proposta pedagógica antirracista é romper com o silêncio sobre o assunto e debater temas que podem ser incômodos para aqueles que não acreditam nas desigualdades implicadas pela cor da pele. É romper barreiras dolorosas que abafam temas importantes.

A educação antirracista trabalha a empatia, para evitar que pessoas que sofrem o racismo acabem se sentindo inferiores. A baixa autoestima, sensação de não pertencimento, baixa participação nas atividades escolares podem ser efeitos dessa discriminação. Isso reforça os estigmas de inferioridade intelectual, e contribui para evasão escolar. Ao mesmo tempo, é comum que isso reforce nos alunos brancos, mesmo que de forma sutil a sensação de superioridade.

O autor Frantz Fanon (2008), nos ensina que a identidade é feita e construída através do olhar do outro, é como o outro nos olha é que somos construídos socialmente e assim nos posicionamos nessa sociedade. É necessário ter em mente que o corpo negro, o estudante negro, e o professor negro basicamente nunca existiu, pois ele nunca foi considerado humano. Ao posicionar corpos negros em determinados lugares que carregam estereótipos, como também violências, negamos uma verdade a população negra. Embora tenhamos marcos legais que institucionalizam esse saber dentro da escola, a exemplo da Constituição Federal, Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) e a Lei 10.639/2003, não tivemos avanços significativos.

Por mais que os marcos legais estejam em vigor percebemos a necessidade de professores e educadores no espaço da escola assumirem uma postura antirracista e se incluam como parte importante e fundamental no processo de reinvenção da educação no Brasil. E essa postura antirracista passa primeiramente pelo questionamento dos conteúdos registrados nos livros didáticos e seus prejuízos causados pela invisibilização e desumanização de corpos negros. Nesse sentido, existe uma necessidade de inserir no currículo escolar bibliografias que retratam a realidade e história da população negra de maneira didática, e que a espinha dorsal desse currículo seja pautada no respeito a diversidade.

A educação antirracista tem como proposta a quebra de um sistema complexo, e para isso é preciso estar comprometido com a causa. Fazer uma proposta pedagógica antirracista é romper com o silêncio sobre o assunto e debater temas que podem ser incômodos para aqueles que não acreditam nas desigualdades implicadas pela cor da pele. É romper barreiras dolorosas que abafam temas importantes.

A educação antirracista trabalha a empatia, para evitar que pessoas que sofrem o racismo acabem se sentindo inferiores. A baixa autoestima, sensação de não pertencimento, baixa participação nas atividades escolares podem ser efeitos dessa

discriminação. Isso reforça os estigmas de inferioridade intelectual, e contribui para evasão escolar. Ao mesmo tempo, é comum que isso reforce nos alunos brancos, mesmo que de forma sutil a sensação de superioridade.

## REFERÊNCIAS

ALENCASTRO, Felipe. África, números do tráfico atlântico. In.: SCHWARCZ, Lilia Moritz e GOMES, Flávio (orgs.). **Dicionário da escravidão e liberdade**. São Paulo: Companhia das Letras, 2018, p. 60.

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **O que é racismo estrutural?** Belo Horizonte (MG): Letramento, 2018.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: Ministério da Educação, 2004.

BRASIL. Educação Antirracista: caminhos abertos pela Lei Federal n. 10.639/03. Brasília: Ministério da Educação/SECAD, 2005. BRASIL. **Indagações Sobre Currículo: diversidade e currículo**. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica, 2007.

BRASIL. **Orientações Curriculares Nacionais: ciências humanas e suas tecnologias**. Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica, 2008.

FANON, Frantz. **Pele Negra Máscaras Brancas**, Salvador: EdUFBA, 2008.

FAUSTO, Boris. **História Concisa do Brasil**. 2013. E-book. Spqrafa. BOOKKS. 2013. Disponível em:

[https://www.academia.edu/36454919/fausto\\_boris\\_historia\\_concisa\\_do\\_brasil\\_pdf](https://www.academia.edu/36454919/fausto_boris_historia_concisa_do_brasil_pdf) >. Acesso em 18 de nov. 2023.

FREIRE, Sabrina. 76% veem racismo no Brasil, mas só 28% admitem preconceito contra negros. **Poder 360**, 1 jul. 2020. Disponível em:

<https://www.poder360.com.br/poderdata/76-veem-racismo-no-brasil-mas-so-28-admitem-preconceito-contra-negros/>. Acesso em: 20 abr. 2022.

HASENBALG, C. **Discriminação e desigualdades raciais no Brasil**. 2. ed. Belo Horizonte: UFMG; Rio de Janeiro: IUPERJ, 2005.

QUIJANO, Aníbal. **Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina**. Buenos Aires: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2005. Disponível em: [http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12\\_Quijano.pdf](http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12_Quijano.pdf). Acesso em: 01 de novembro de 2023.

RIBEIRO, Djamila. **Pequeno Manual Antirracista**. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

SANTOS, Sales Augusto dos. A Lei nº 10.639/03 como fruto da luta anti-racista do Movimento Negro. In BRASIL. **Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal**

n° 10.639/03. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, p.21-37, 2005. Disponível em: < <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001432/143283por.pdf>>. Acesso em 20 de outubro de 2023.

TURRA, Cleusa; VENTURI, Gustavo (org.). **Racismo cordial**: a mais completa análise sobre preconceito de cor no Brasil. São Paulo: Ática, 1995.

## Capítulo 7

### A ÉTICA NO CURRÍCULO: AUSÊNCIAS E CONSEQUÊNCIAS

MENEZES, Elano da Silva de<sup>27</sup>

PRESTES, Simone Barbosa<sup>28</sup>

#### RESUMO

Este artigo analisa o espaço destinado à ética no currículo de um curso da Educação Profissional e Tecnológica de Nível Médio (EPTNM) e as consequências de sua configuração para a formação discente. A problemática central investiga como a ausência de um espaço curricular específico para a reflexão ética afeta a formação humana integral dos estudantes, especialmente no contexto das interações em ambientes virtuais. A pesquisa se justifica pela crescente demanda por uma formação que transcenda o conhecimento técnico, preparando os jovens para os dilemas morais da sociedade contemporânea. O objetivo principal é compreender a relação entre o currículo formal e as percepções da comunidade acadêmica sobre a ética. Para isso, foi realizada uma pesquisa de abordagem qualitativa, que se valeu de análise documental do Projeto Pedagógico de Curso (PPC) e de dados de campo coletados por Menezes (2023) junto a alunos e professores de um curso técnico em informática do Instituto Federal do Pará (IFPA). A análise evidenciou um paradoxo: enquanto os documentos norteadores da instituição valorizam a ética como princípio, a estrutura curricular carece de espaços definidos para sua abordagem sistemática. Os resultados apontam que essa lacuna contribui para uma percepção de dissociação entre discurso e prática e para a dificuldade dos alunos em aplicar princípios éticos. Conclui-se que a formação ética na EPT requer maior intencionalidade pedagógica, com a criação de espaços curriculares que promovam a reflexão crítica e a preparação para o exercício pleno da cidadania.

**Palavras-chave:** Ética; Currículo; Educação Profissional e Tecnológica; Formação Humana Integral.

<sup>27</sup> Discente do Centro Universitário Internacional Uninter.

<sup>28</sup> Professora Orientadora do Centro Universitário Internacional Uninter.

## 1- INTRODUÇÃO

Mesmo que a educação possa ocorrer em vários espaços, tradicionalmente o ato formal de educar cabe à escola, nesse cenário, a atuação da escola em seu papel de educadora, o qual é reconhecido pela sociedade, assume dimensões importantíssimas e uma responsabilidade da mesma envergadura, formar cidadãos capazes de conviver harmoniosamente em sociedade.

É certo que a educação já existia antes da escola, senão enquanto ciência ou baseada em currículos formalizados, existia no ato de passar às próximas gerações os conhecimentos adquiridos e acumulados pelas gerações anteriores, isso de fato aconteceu com todas as inovações primárias o domínio do fogo, a arte de criar ferramentas, as técnicas de caça e os conhecimentos sobre a natureza sem os quais a humanidade certamente teria perecido em seus primórdios.

Essa relação de ensino e aprendizagem faz parte da história que tirou o homem da caverna e o levou ao espaço, nesse ínterim, a complexidade das relações e das estruturas sociais aumentou exponencialmente acompanhando o aumento crescente do conhecimento humano, o que tornou necessárias novas formas de produção e conseqüentemente novas formas de aprender e ensinar.

Com a revolução industrial, as relações de poder entre os homens impactaram e foram impactadas pela relação entre homem e máquina, estas e outras evoluções e revoluções levaram à necessidade de organização dos processos de ensino e novos currículos marcados pela distinção, onde aos trabalhadores era permitido aprender o essencial para produzir bem e sem questionar, e às elites o necessário para comandar e dirigir.

Neste ponto se inicia a discussão que pretendemos realizar, pois é certo que a diferenciação citada no parágrafo anterior somente foi possível pela formalização de currículos que permitiram sua existência. Ainda que não tenhamos como objetivo discutir diretamente as implicações do sistema capitalista sobre o currículo, é necessário apontar que, historicamente, há esta relação dialética.

No Brasil, a educação profissional possui vários atores dentre os quais citamos o chamado Sistema S (SENAI, SENAR, SESC e similares), as iniciativas dispersas de

estados e municípios e uma encabeçada pelo governo federal que conhecemos como Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, que é formada principalmente pelos Institutos Federais<sup>29</sup> cuja proposta curricular aponta para a formação humana integral, apoiada numa proposta curricular que visa a superação da relação dicotômica entre trabalho e educação.

Nossa atenção foi direcionada para proposta curricular em uma unidade do Instituto Federal do Pará, dado que o currículo é fator essencial nessa proposta de educação, tomamos como objetivo a sua análise em busca do espaço destinado à ética, partindo da premissa de que a ética é essencial na formação humana e que sua discussão pode e deve contribuir para a formação dos alunos futuros profissionais que a instituição oferece à sociedade após o período de formação.

## 2- METODOLOGIA

Classificamos este estudo como um estudo de caso que de acordo com Gil (2002, p. 54) “é encarado como o delineamento mais adequado para a investigação de um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto real”, A pesquisa parte de uma abordagem qualitativa, aplicada a dados oriundos de pesquisa documental e bibliográfica, com vistas a interpretar as consequências da ausência de espaço destinado à ética no currículo na formação de alunos atendidos por uma unidade da Rede de EPT.

Do ponto de vista técnico-metodológico utilizamos de dois procedimentos que são similares, a pesquisa documental e a pesquisa bibliográfica, ainda de acordo com Gil:

A pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos.[...] A pesquisa documental assemelha-se muito à pesquisa bibliográfica. **A diferença essencial entre ambas está na natureza das fontes. Enquanto a pesquisa bibliográfica se utiliza fundamentalmente das contribuições dos diversos autores sobre determinado assunto, a pesquisa documental vale-se de materiais que não recebem ainda um tratamento analítico**, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetos da pesquisa. (GIL, 2002, p. 44- 45). Grifos nossos.

---

<sup>29</sup> A Rede foi criada pela Lei 11.892, de 29 de dezembro de 2008, e congrega além dos institutos os CEFETs, a UTFPR, o Colégio Pedro II e as Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais.

As discussões conceituais sobre currículo foram pautadas nas obras de Saviani e Sacristán por se tratar de autores cujas obras são referências no campo das teorias sobre currículos. Como cerne do estudo de caso trazemos a contribuição de Menezes (2023) que conduziu pesquisa em uma unidade do IFPA e levantou dados junto a alunos e professores sobre questões envolvendo a ética.

Em complemento foram realizadas buscas no repositório SciELO, pelos termos "ética", "currículo" e "EPT" tal pesquisa não retornou resultados, ampliamos o campo de busca excluindo o último termo, refeita a busca tivemos 171 resultados, ao aplicar o filtro de áreas temáticas ciências humanas e ciências sociais aplicadas nos restaram 103 resultados dos quais 49 eram produções da área da educação. Após a leitura dos resumos das produções foram selecionados 3 artigos que guardam relação próxima com o estudo que realizamos.

O primeiro artigo, de Dantas et al. (2025), intitulado "Percepção de estudantes de Medicina sobre o acesso à educação étnico-racial na formação médica", embora específico da área médica, oferece insights valiosos sobre como questões éticas são integradas ou negligenciadas no currículo, evidenciando lacunas curriculares em temas éticos fundamentais para a formação integral.

O segundo trabalho, de Celis García (2022), "Democracia en la escuela. Dos experiencias pedagógicas alternativas en México", aborda diretamente a formação cívica e ética no currículo escolar, demonstrando como o ensino da democracia é fundamental e que as escolas podem fazer a integração de valores democráticos e éticos nas práticas educativas cotidianas.

O terceiro artigo, de Parra-Torres, Torres-Castillo e Idrovo-Carliier (2022), "Formação ética em escolas de negócios: um debate que não progride", analisa especificamente propostas para melhorar a abordagem da formação ética no currículo, categorizando fatores que influenciam o ensino da ética e questionando se as mudanças curriculares implementadas foram transformações integrais ou apenas ajustes cosméticos incapazes de superar as barreiras existentes para uma formação ética efetiva.

Estes estudos convergem na identificação da importância da integração sistemática da ética no currículo educacional e na necessidade de metodologias adequadas para avaliar a presença e efetividade de conteúdos éticos na formação dos estudantes.

### 3- REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

#### 3.1. A Ética e o Currículo na Literatura Educacional

O sociólogo Herbert de Souza<sup>30</sup> definiu a ética como “um conjunto de valores, de princípios universais que regem a relação das pessoas” (SOUZA; RODRIGUES, 2002, p. 13). Adolfo Sánchez Vázquez, filósofo espanhol, pondera que a “ética é a teoria ou ciência do comportamento moral dos homens em sociedade. Ou seja, é a ciência de uma forma específica do comportamento humano” (VÁZQUEZ, 2020, p.23).

Percebe-se que há definições distintas, cada autor leva em consideração suas próprias concepções, todavia quase sempre, os conceitos apresentam ou uma abordagem mais prática, que podemos apontar como uma ética para a vida, como é o caso da definição dada por Souza e Rodrigues (2020), ou mais acadêmica/ científica como a dada por Vázquez (2020).

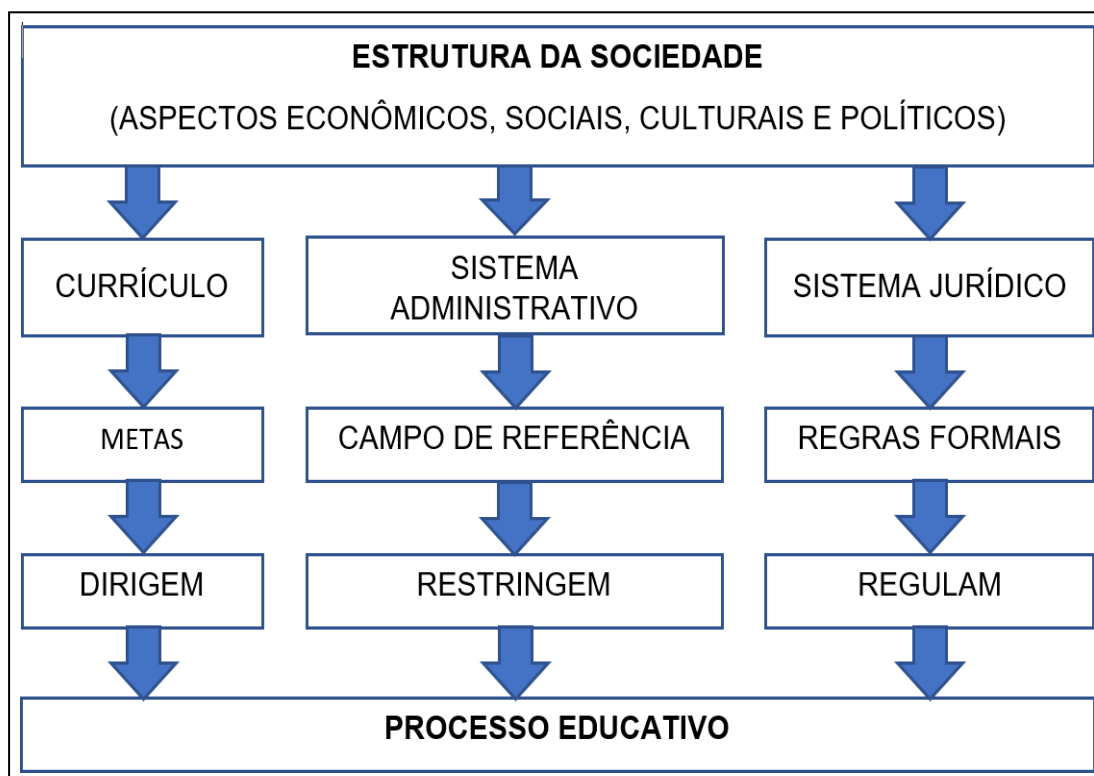
Em regra, essa abordagem mais prática é a que se encontra nos códigos de ética e nos normativos sobre o tema, no campo da educação tal observação é corroborada pela abordagem que pautou a discussão sobre a ética nos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs como tema transversal, como ponto norteador para reflexões.

O documento aponta que a ética deve fazer interrogações sobre a legitimidade das práticas e dos valores consagrados pela tradição e pelos costumes, nesse sentido, a reflexão crítica da ética pode abarcar desde a dimensão das relações pessoais, das relações das pessoas com as instituições e as relações entre as instituições. “Trata-se, portanto, de discutir o sentido ético da convivência humana nas suas relações com várias dimensões da vida social: o ambiente, a cultura, o trabalho, o consumo, a sexualidade, a saúde” (Brasil, 1998, p.25). Essa é, em geral a abordagem da ética nos currículos.

Sacristán (2017) que pondera que a educação não se dá pela simples transmissão do conhecimento, mas sim pela transformação das estruturas da sociedade no contexto das relações de ensino e aprendizagem e que por isso mesmo a teoria do currículo deve levar em consideração os valores (culturais, econômicos, políticos e sociais) da sociedade em questão, a figura a seguir denota a visão do autor sobre as relações entre currículo, sociedade e processo educativo: sociedade no contexto das relações de ensino e aprendizagem e que por isso mesmo a teoria do currículo deve levar em consideração os valores (culturais, econômicos, políticos e

sociais) da sociedade em questão, a figura a seguir denota a visão do autor sobre as relações entre currículo, sociedade e processo educativo:

Figura 1 - Relações entre sociedade e processo educativo



Fonte: Adaptado de Sacristán (2017).

De acordo com Sacristán (2017), o currículo conecta os aspectos gerais da sociedade com o processo educativo na medida em que traduz os ideais da sociedade direcionando o processo educativo, os sistemas administrativo e jurídico restringem e regulamentam o mesmo processo. Saviani (2011, p.17) traz um conceito de currículo mais abrangente, para ele “um currículo é, pois, uma escola funcionando, quer dizer, uma escola desempenhando a função que lhe é própria”, o autor aponta ainda que:

Ora, o clássico na escola é a transmissão-assimilação do saber sistematizado. Este é o fim a atingir. É aí que cabe encontrar a fonte natural para elaborar os métodos e as formas de organização do conjunto das atividades da escola, isso é, do currículo. E aqui nós podemos recuperar o conceito abrangente de currículo: organização do conjunto de atividades nucleares distribuídas no espaço e tempo escolares (SAVIANI, 2011, p.17).

<sup>30</sup> Herbert José de Souza, conhecido como Betinho, foi um sociólogo brasileiro ativista de pautas e movimentos sociais. Foi um dos exilados no período da ditadura militar no Brasil.

Notemos que essa visão trata o currículo como ferramenta social Saviani (2011) considera o espaço as implicações de espaço e tempo, tal entendimento dialoga com a visão de Sacristán (2017) e com os grandes desafios que a escola atual deve superar, o desafio de conceber e praticar um currículo que permita formar o aluno de forma integral, como é o caso da proposta curricular dos Institutos Federais.

Vários autores discutem esta temática e exatamente por isso há vários conceitos para currículo, cada um deles partindo de uma singularidade própria baseado nas concepções oriundas seu ambiente epistemológico e até mesmo de questões ideológicas e espirituais. Neste estudo, tomamos como expressão do currículo a proposta contida no Projeto Pedagógico de Curso (PPC) do curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio ofertado pelo IFPA Campus Conceição do Araguaia.

Em nossa visão este documento junto aos demais documentos institucionais representa claramente o contido na figura anterior (Figura 1) uma vez que são construídos levando em conta todos os aspectos delineados na proposta de Sacristán (2017) e contemplam a proposta curricular da instituição, bem como as determinações dos sistemas administrativo e jurídicos vigentes.

Se tomarmos o currículo como o entendem Saviani (2011), Sacristán (2017) os quais citamos anteriormente, perceberemos que sua própria existência depende de uma construção dialógica e coletiva. O espírito do currículo deve ser tão plural quanto a sociedade na qual está inserido. Assim, é necessário que sua criação não seja feita em um gabinete distante de qualquer contato com a realidade do cotidiano, não pode ser uma proposta com visão reducionista.

Nos institutos federais os documentos institucionais carregam a proposta de ensino e gestão da entidade devem ser fruto de construção coletiva, os *stakeholders*<sup>31</sup> devem ter voz e contribuir para a construção de documentos que reflitam as condições, interesses e os objetivos da instituição e da comunidade na qual está inserida.

### **3.2.O Espaço da Ética no Currículo do IFPA: Análise e Percepções**

O Plano de Desenvolvimento do Campus – PDC, documento norteador das ações da unidade educacional para o período de 2019 a 2023 (revisado em 2021), é um

documento criado coletivamente pela comunidade do IFPA (professores, técnicos, alunos e sociedade civil) e nele se fez constar como valores do Campus “a ética, a sustentabilidade, o compromisso, o respeito, a efetividade, a impessoalidade e a equidade” (IFPA, 2021, não paginado).

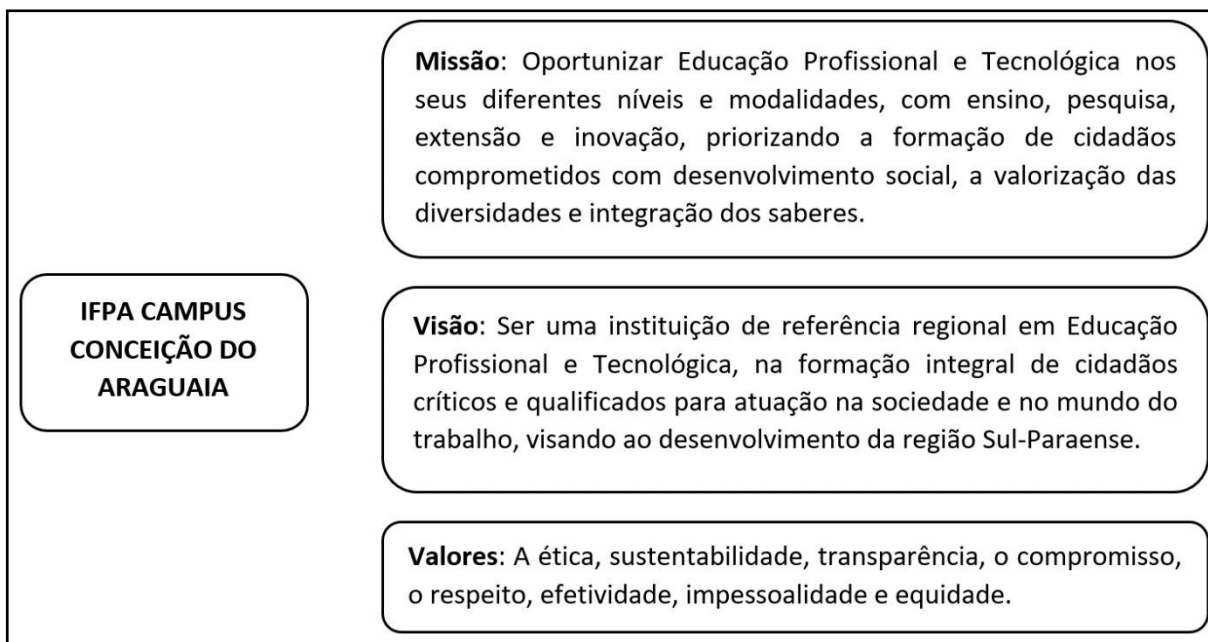
Pelos dados e informações aos quais se tem acesso, não é possível inferir qual ou quais motivos levaram a ética a figurar antes dos demais valores, se a disposição se dos itens listados se tratou de uma ação consciente e deliberada ou inconsciente, porém, independentemente das concepções e discussões que estabeleceram a ordem dos valores no documento, registrou-se a ética como o primeiro deles e tal registro está, de certa forma, imortalizado, indicando para os leitores do documento um direcionamento e não pode ser tomada como uma ação completamente descompromissada.

A ética, assim como os demais valores, dialoga com a missão e a visão da instituição, esse conjunto de valores dialoga também com a própria proposta conceitual dos Institutos Federais, uma vez que apontam para uma formação humana integral dos alunos que tende. O documento traz ainda outras menções à ética, seja nos direcionamentos das ações administrativas ou de gestão ou ainda, num aspecto mais relevante para este estudo, em sua visão filosófica-metodológica momento em que aponta para realização de ações que

terão por base o respeito às demandas socioeconômicas e culturais, permeando as questões da diversidade cultural, preservação ambiental e inclusão social, visando fortalecer e solidificar a concepção de uma formação mais profissional e humana (IFPA, 2021, não paginado).

Nessa visão, destacamos que a proposta comporta a promoção da formação dos discentes com “ética, autonomia intelectual, pensamento crítico-reflexivo e espírito de pesquisa” (IFPA, 2021, não paginado). Tal formação, segundo o documento, preparará o egresso para o exercício pleno da cidadania como cidadão consciente de suas responsabilidades e com capacidade para agir como agente transformador dos elementos técnicos, ambientais e sociais (IFPA, 2021).

Figura 2 - Missão, Visão e Valores do IFPA Campus Conceição do Araguaia.



Fonte: Adaptado de IFPA (2021).

Tratando do aspecto da responsabilidade social do Campus o PDC aponta como princípios norteadores entre outros:

- a) **compromisso com a inclusão e justiça social, equidade, ética,** preservação do meio ambiente, transparência e gestão democrática; [...]
- c) Promoção de uma **educação justa e igualitária em respeito aos direitos humanos contra toda e qualquer forma de exclusão, preconceito, intolerância, discriminação e violência;**
- d) Compromisso com a **formação humana integral e emancipatória,** com a produção e difusão de conhecimentos científicos tecnológicos, com alcance à **inclusão de indígenas, quilombolas e pessoas com deficiências e necessidades educacionais especiais;**
- e) **Respeito ao pluralismo de ideias e liberdade de expressão;**
- f) Promoção de uma educação alicerçada em princípios democráticos comprometidos com uma educação inclusiva e emancipatória. (IFPA, 2021, p. não paginado). Grifos nossos.

O PDC parece ter assumido, enquanto documento de planejamento e orientação, a tarefa de direcionar e conduzir a coletividade do Campus pelos caminhos do diálogo, da ética e da formação humana integral servindo de base para o PPC do

curso informática integrado ao ensino médio do Campus Conceição do Araguaia o qual tem sua base no eixo tecnológico de informação e comunicação que:

abrange concepção, desenvolvimento, implantação, operação, avaliação e manutenção de sistemas e tecnologias relacionadas à informática e às telecomunicações; especificação de componentes ou equipamentos; suporte técnico; procedimentos de instalação e configuração; realização de testes e medições; utilização de protocolos e arquitetura de redes; identificação de meios físicos e padrões de comunicação; desenvolvimento de sistemas informatizados; e tecnologias de comutação, transmissão e recepção de dados. IFPA (2020, p. 7).

O documento relaciona áreas de conhecimento que a organização curricular do curso contempla, da lista de catorze itens nos chamam a atenção os três últimos, não que sejam de alguma forma menos importantes que os demais (os que tratam desde a leitura e produção de texto técnicos até a gestão da qualidade) longe disso, o destaque se dá pelo fato de que esses itens tratam dos aspectos mais humanistas da formação e dialogam diretamente com a visão da instituição contida no PDC e com nosso objeto de estudo, são eles:

- Responsabilidade, sustentabilidade social e ambiental;
- Qualidade de vida;
- Ética profissional.

No contexto dos itens acima é que a proposta curricular do curso pode encontrar os caminhos para uma formação abrangente que supere a fragmentação que antes ditava a formação direcionada apenas para a qualificação de mão de obra para o mercado, as discussões, ações e direcionamentos que podem ocorrer nesses itens da organização curricular são os diferenciais que permitem o sonho da formação humana integral nos institutos federais. Ainda nesse contexto o documento aponta o objetivo geral do curso:

Proporcionar formação técnica-informacional de nível médio em informática na forma integrada, por meio do desenvolvimento de um conjunto de conhecimentos, habilidades, comportamentos e aptidões do profissional, nas quais desenvolva-se uma relação singular-particular-universal com as múltiplas relações sociais existentes, em cuja totalidade insere-se a vida, e através do pensar holisticamente

possa contemplar a necessidade do aprender permanente que lhe permitirá o acompanhamento da evolução dos conhecimentos, considerando a evolução tecnológica, as necessidades advindas do contexto político-social, e as exigências relevantes do mundo do trabalho (IFPA, 2020, p. 10).

De acordo com o PPC (IFPA, 2020), o egresso do curso terá, entre outras, as habilidades para atuar de modo cooperativo, se comunicar, agir com ética e confiança e responsabilidade além de ser participativo e ter visão empreendedora no desenvolvimento de atividades tecnológicas e técnicas ligadas à informática.

Entretanto, a despeito das várias menções à ética nos documentos institucionais, em especial no PDC, uma análise mais aproximada do PPC do curso aponta para uma realidade distinta, menções diretas à ética se fazem presentes em apenas 4 das 48 disciplinas previstas na matriz curricular. São elas:

- Filosofia 1 e Empreendedorismo, que trazem a ética na ementa;
- Filosofia 2, trazendo a ética como um dos títulos da bibliografia complementar;
- Biologia 3, que aborda a ética como tema interdisciplinar.

É possível identificar nas ementas das disciplinas os termos estética, moral e moralidade os quais facilmente podem induzir a reflexões sobre a ética, num total de 4 vezes. Por fim, julgamos relevante a indicação da existência, no acervo do curso, da obra *Ética na computação* (Masiero, 2008), sendo a única obra que traz a ética no título listada como parte de acervo no PPC.

As ocorrências citadas, por sua pequena quantidade, não parecem transportar para o currículo o interesse que a instituição diz ter em formar cidadão éticos. O mesmo se vê também que no trecho que trata da prática profissional o documento elenca variados formatos:

projeto Integrador de pesquisa ou de extensão; projetos de pesquisa e/ou intervenção; pesquisa acadêmico-científica e/ou tecnológica Individual ou em equipe; estudo de caso; visitas técnicas; Seminários, Encontros, microestágio(sic); atividade acadêmico-científico-cultural; laboratório (simulações, observações e outras); oficina; empresa; ateliê e escola (IFPA, 2021, p 59-60).

O documento não faz qualquer menção aos aspectos reflexivos que se espera ver quando se aborda os temas educação e trabalho no contexto da EPT, se limita a apontar o caráter indissociável da relação entre os temas. Nesse ponto, o PPC abre margem para possíveis ações e atuações irrefletidas que não coadunam com os preceitos da formação humana integral. Em resumo, a despeito de toda a discussão teórica sobre a ética e suas implicações no currículo há uma grande distância entre teoria e o currículo existente.

Em pesquisa conduzida por Menezes (2023) foram coletados dados junto à alunos e professores de um curso vinculado ao PPC estudados, a pesquisa versou sobre questões envolvendo a ética nos ambientes virtuais, os resultados obtidos foram devidos em seções das quais destacamos as seguintes:

- Conceitos e implicações;
- Aspectos comportamentais na escola;
- *Bullying* e *Cyberbullying*;

Na discussão sobre os resultados da pesquisa Menezes (2023) pontuou observações importantes para cada uma das seções de análise, sobre os conceitos e implicações o estudo mostrou que “aproximadamente dois em cada três participantes conseguem estabelecer a ligação entre ética e atuação profissional. [...] Chama a atenção que 33% dos alunos não consigam estabelecer essa relação” (Menezes, 2023, p. 53).

É necessário frisar que a EPT além do foco na formação integral, tem por objetivo a formação profissional, desta feita é preocupante que 33% dos alunos participantes da pesquisa não consiga estabelecer uma relação entre ética e trabalho. Tratando dos aspectos comportamentais em sala de aula os dados da pesquisa mostraram que

94% dos participantes vinculam as noções de cola e plágio a condutas erradas do ponto de vista ético [...] independente dessa noção, 47% desse mesmo grupo de alunos assume que se utilizada desses mecanismos nas aulas remotas (Menezes, 2023, p. 61).

Os achados da pesquisa de Menezes (2023) encontram eco nos estudos identificados na literatura científica. O estudo de Dantas et al. (2025) sobre a percepção de estudantes de Medicina revelou que 57,9% dos estudantes reconheceram parcial ou totalmente a presença de pautas étnico-raciais nas discussões dos grupos tutoriais, enquanto 50,9% negaram perceber discussões sobre aspectos étnico-raciais nas atividades laboratoriais do ciclo básico. Essa variação na percepção conforme o cenário de aprendizagem corrobora os achados de Menezes (2023), que identificou maior efetividade da formação ética em contextos práticos.

A discrepância entre conhecimento teórico e prática observada por Menezes (2023) - onde 94% dos estudantes reconhecem cola e plágio como condutas antiéticas, mas 47% admitem ter utilizado esses mecanismos encontra paralelo no estudo de Parra-Torres, Torres-Castillo e Idrovo-Carlier (2022) o qual oferece uma perspectiva crítica que dialoga diretamente com os achados do presente estudo.

Com sua pesquisa, os autores concluíram que a crise do *subprime*<sup>32</sup> aproximou as escolas de negócios latino-americanas dos *Principles for Responsible Management Education* (PRME)<sup>33</sup>, como forma de demonstrar um compromisso com uma formação mais integral e de enfatizar temas como ética, responsabilidade social corporativa e sustentabilidade, levantando debates sobre como se daria a integração desses temas aos currículos. Segundo eles, também houve um incentivo à divulgação científica de novas práticas pedagógicas e mudanças curriculares que ilustrassem possíveis caminhos a seguir, ainda que tais estudos se concentrassem, em sua maioria, em experiências de países europeus e asiáticos (PARRA-TORRES et al, 2022).

Todavia, apesar da aparente mundana de rota, os autores apontam que a maior parte das escolas de negócios, aparentemente, continuam funcionando como sempre, sem mudanças curriculares efetivas, assim, mesmo com adoção dos PRME os conteúdos dominantes dos currículos permaneceram sem alterações (PARRA-TORRES et al, 2022).

---

<sup>32</sup> Crise econômica provocada pela especulação do mercado imobiliário dos Estados Unidos que explodiu em 2008 e teve fortes impactos na economia mundial.

<sup>33</sup> Princípios para a Educação em Gestão Responsável PRME é a iniciativa do Pacto Global da ONU para que as instituições de ensino superior se envolvam, como uma abordagem comparável baseada em Princípios para integrar o desenvolvimento sustentável.

Essa observação ressoa com a realidade identificada no PPC do curso de Informática do IFPA, onde há múltiplas menções à ética nos documentos institucionais, mas apenas 4 das 48 disciplinas abordam diretamente o tema.

A convergência entre os estudos aponta para um fenômeno recorrente na educação contemporânea em vários níveis e áreas de formação: a lacuna entre discurso institucional e prática curricular efetiva, como exemplo, pode-se observar as conclusões de um estudo conduzido entre estudante de medicina que apontam para a contatação de que

um acesso deficitário à educação étnico-racial na graduação [...] resulta não apenas na perpetuação de um ensino discriminatório, como também no incentivo a uma assistência à saúde falha em reconhecer as particularidades epidemiológicas, éticas e humanísticas desse público. Recomendam-se, então, uma análise meticulosa e uma eventual reformulação do conteúdo programático do currículo médico (DANTAS et al, 2025, p7).

Esses achados reforçam a tese de que a formação ética requer intencionalidade pedagógica específica e espaços curriculares definidos. A abordagem meramente transversal, sem sistematização adequada, mostra-se insuficiente para promover a reflexão crítica necessária à formação integral dos estudantes.

De fato, as contribuições de Celis García (2022), mostram que mesmo quando há diretrizes nacionais específicas a integração efetiva de temas como cidadania e ética requer que sejam tomados como eixo crucial do exercício curricular, não apenas temas transversais. Isso sugere que a efetividade da formação ética depende não apenas de sua presença formal no currículo, mas de como ela é vivenciada na prática educativa cotidiana. Em sua pesquisa a autora observou o cenário de duas escolas primárias que

desenvolvem projetos inscritos em uma perspectiva de educação alternativa democratizante e que — orientadas pelo compromisso com a transformação social — buscam construir espaços de possibilidade e experimentação para a mudança educacional e social. Trata-se de duas propostas que, embora assumam características específicas, convergem em diversos aspectos de ordem epistêmica, cognitiva, ética e educativa (CELIS GARCÍA, 2022, p 151, tradução nossa).

Ainda que, tratando de um público diferente em termos de idade e proposta de formação, as conclusões de Celis García (2022) se mostram alinhadas aos apontamentos do presente estudo, na medida em que, sugerem que o

desenvolvimento de uma educação democrática e cidadã com enfoque integral, participativo, incluyente e holística demanda transformações que vão além de ajustes pontuais no currículo formal, ou seja, é preciso que a ética se torne uma prática do cotidiano da escola.

#### **4- CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Este artigo se propôs a analisar o espaço destinado à ética no currículo de um curso da EPTNM e as consequências de sua configuração. Constatou-se um hiato significativo entre a valorização formal da ética nos documentos institucionais e sua efetiva materialização no currículo em ação. O estudo demonstrou que a abordagem transversal, sem um espaço curricular específico, mostra-se insuficiente para promover uma reflexão crítica e sistemática sobre os dilemas morais da contemporaneidade, especialmente no que tange ao uso das tecnologias digitais.

Como visto, a pesquisa documental e bibliográfica, permitiram encontrar tanto na legislação, como nos instrumentos infralegais, menções à ética e é possível dizer que no PPC do curso técnico em informática do Campus Conceição do Araguaia do IFPA as concepções da estrutura e planejamento do curso dialogam com o objetivo da formação humana integral, previsto tanto no PPC do curso citado como também no PDC do próprio campus.

Entretanto, as discussões contidas nos documentos não se traduzem na formalização do currículo enquanto ementa das disciplinas do curso objeto deste estudo, conforme verificado na pesquisa que foi utilizada como referência, esta omissão provoca uma lacuna na formação dos alunos que, por exemplo, culmina com um terço dos concluintes não conseguindo estabelecer qualquer ligação entre ética e trabalho, fato que é agravado por se tratar de um grupo de alunos concluintes de um curso de formação profissional.

A análise da literatura científica corrobora esses achados, evidenciando que a problemática identificada no IFPA não é um caso isolado, mas reflete um fenômeno mais amplo na educação contemporânea. Os estudos apresentados na discussão convergem na identificação de lacunas entre o discurso institucional sobre ética e sua efetiva implementação curricular, reforçando a necessidade de transformações sistêmicas que

vão além de ajustes superficiais.

As principais consequências dessa lacuna são a percepção de uma dissociação entre o discurso e a prática e a carência de ferramentas para lidar com questões como o cyberbullying e a responsabilidade digital. A demanda dos próprios estudantes por mais espaços de discussão sobre o tema é um indicativo claro da necessidade de se repensar o currículo.

Este trabalho, portanto, reforça a tese de que a formação ética requer intencionalidade pedagógica, planejamento e espaços curriculares definidos. Sugere-se, como desdobramento, a investigação de experiências que busquem inserir a discussão ética de forma mais estruturada no currículo, analisando seus impactos na formação discente. A superação da dicotomia entre a formação técnica e a formação humana é um dos maiores desafios para a educação do século XXI, e a ética ocupa um lugar central nesse debate.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 23 jun.1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm). Acesso em: 10 out. 2025.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais / Secretaria de Educação Fundamental**. – Brasília: MEC/SEF, 1998. 436 p.

CELIS GARCÍA, Zaida María. Democracia en la escuela. Dos experiencias pedagógicas alternativas en México. **Perfiles educativos**, Ciudad de México, v. 44, n. 177, p. 147-165, jul./sep. 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2022.177.60737>. Acesso em: 9 out. 2025.

DANTAS, Mariana Peixoto et al. Percepção de estudantes de Medicina sobre o acesso à educação étnico-racial na formação médica. **Revista Brasileira de Educação Médica**, Brasília, v. 49, n. 3, e101, 2025. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1981-5271v49.3-2024.0212>. Acesso em: 9 out. 2025.

GIL, Antonio Carlos. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002. p. 41-55.

IFPA. Campus Conceição do Araguaia. **Projeto pedagógico do curso técnico em informática integrado ao ensino médio**. Conceição do Araguaia, 2020, 93 p.

IFPA, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará. Conselho Superior. **Resolução CONSUP 555/2021**, de 26 de novembro de 2021, aprova, ad referendum, o Plano de Desenvolvimento do Campus Conceição do Araguaia deste Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará. Belém: 2021.

MENEZES, Elano da Silva de. **Ética nos ambientes virtuais no contexto da educação profissional e tecnológica de nível médio**. 2023. 147 p. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, Campus Manaus Centro, Manaus, 2023.

PARRA-TORRES, Juan Manuel; TORRES-CASTILLO, Gianna Carolina; IDROVO-CARLIER, Sandra. Formación ética en escuelas de negocios: un debate que no avanza. **Educación y Educadores**, Chía, v. 25, n. 2, e2526, mayo/ago. 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.5294/edu.2022.25.2.6>. Acesso em: 9 out. 2025.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3. ed. Porto Alegre: Penso, 2017. 352 p.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica**. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2011. 137 p.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Ética**. 39. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2020. 304 p. Tradução de: João Dell'Anna.

## Capítulo 8

# ALFABETIZAÇÃO CIENTÍFICA E O ENSINO DE CIÊNCIAS POR INVESTIGAÇÃO NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

CALZA, Luiz Felipe da Silva<sup>34</sup>

BURGO, Renata Fedato<sup>35</sup>

### RESUMO

Este trabalho teve como objetivo analisar como a alfabetização científica pode ser promovida nos anos iniciais do Ensino Fundamental por meio do ensino de ciências por investigação. Fundamentado nas teorias de Lev Vygotsky, Jean Piaget e Paulo Freire, além de autores como Ana Maria Pessoa de Carvalho e Lúcia Helena Sasseron, o estudo aborda a importância de metodologias que favoreçam a construção ativa do conhecimento, a mediação docente e a participação crítica dos alunos no processo de aprendizagem. Por meio de uma revisão bibliográfica, foram explorados conceitos-chave, como alfabetização científica e ensino por investigação, bem como a aplicação prática de Sequências de Ensino Investigativas (SEI) para estimular o pensamento crítico e a curiosidade científica.

**Palavras-chave:** Alfabetização científica; Ensino de ciências; Ensino por investigação.

## 1. INTRODUÇÃO

Nos anos iniciais do Ensino Fundamental, o ensino de Ciências apresenta um papel fundamental na formação de habilidades cognitivas e na construção do pensamento crítico. Apesar disso, muitas práticas pedagógicas ainda se limitam à simples transmissão de conteúdos, reduzindo as oportunidades de investigação e participação ativa dos estudantes. Nesse cenário, a alfabetização científica emerge como uma abordagem essencial para conectar os alunos ao conhecimento científico de forma significativa, permitindo-lhes compreender e interagir com o mundo natural e tecnológico.

A alfabetização científica, entendida como a capacidade de utilizar conhecimentos científicos para interpretar e atuar no cotidiano, vai além da memorização de conceitos. Trata-se de uma prática que promove a reflexão, o questionamento e o protagonismo dos alunos, formando cidadãos mais críticos e conscientes. Essa perspectiva está alinhada à abordagem do ensino de Ciências por investigação, que valoriza a formulação de perguntas, a realização de experimentos e a construção colaborativa de conhecimento.

Com base em teorias pedagógicas como a sociocultural de Lev Vygotsky, o desenvolvimento cognitivo de Jean Piaget e a pedagogia crítica de Paulo Freire, este trabalho busca explorar como o ensino de Ciências por investigação pode ser utilizado para promover a alfabetização científica nos anos iniciais. Por meio de uma revisão bibliográfica, são discutidas estratégias e práticas pedagógicas que podem transformar a sala de aula em um espaço de curiosidade, aprendizado e emancipação.

## 2. METODOLOGIA

Neste trabalho, utilizou-se a metodologia de pesquisa qualitativa de natureza bibliográfica, com foco na revisão de literatura acadêmica relevante. Conforme Severino (2007, p. 122):

---

<sup>34</sup> Discente do Centro Universitário Internacional Uninter.

<sup>35</sup> Professora Orientadora do Centro Universitário Internacional Uninter.

A pesquisa bibliográfica é aquela que se realiza a partir do registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses etc. Utiliza-se de dados ou de categorias teóricas já trabalhadas por outros pesquisadores e devidamente registrados. Os textos tornam-se fontes dos temas a serem pesquisados. O pesquisador trabalha a partir das contribuições dos autores dos estudos analíticos constantes dos textos.

Durante a pesquisa, foram consultadas obras de Ana Maria Pessoa de Carvalho, Lúcia Helena Sasseron, Lev Vygotski, Jean Piaget e Paulo Freire, além de artigos e publicações recentes sobre alfabetização científica e ensino de ciências por investigação. As fontes foram selecionadas com base em critérios de relevância, atualidade e pertinência ao tema, utilizando bases de dados da Scielo e Google Acadêmico.

A análise dos textos foi orientada por questões como: Quais os conceitos de Alfabetização/Letramento Científico? Quais elementos do ensino por investigação favorecem a alfabetização científica? Como as teorias dos autores citados podem ser aplicadas no ensino de ciências nos anos iniciais? Os resultados são apresentados de forma a relacionar os conceitos teóricos com práticas pedagógicas concretas.

### **3. REVISÃO BIBLIOGRÁFICA**

O ensino de ciências nos anos iniciais do ensino fundamental representa uma oportunidade valiosa para estimular o pensamento crítico e a compreensão do mundo natural. No entanto, ainda predominam práticas pedagógicas tradicionais, centradas na transmissão mecânica de conteúdos, limitando a participação ativa e a investigação por parte dos alunos.

Nesse contexto, a alfabetização científica, “compreendida como o processo pelo qual a linguagem das Ciências Naturais adquire significados, constituindo-se um meio para o indivíduo ampliar o seu universo de conhecimento” (LORENZETTI, 2001, p. 52), emerge como um objetivo crucial nas aulas de ciências, não restringindo o seu ensino apenas à aprendizagem de vocabulário específico e memorização de fatos históricos e fórmulas matemáticas.

Para além da simples transmissão de conteúdos, a alfabetização científica busca capacitar os alunos a questionar, investigar e interpretar fenômenos naturais e tecnológicos de forma crítica e reflexiva. Essa perspectiva está alinhada ao ensino de

ciências por investigação, definido por Carvalho (2018, p. 766) como

O ensino dos conteúdos programáticos em que o professor cria condições em sua sala de aula para os alunos: pensarem, levando em conta a estrutura do conhecimento; falarem, evidenciando seus argumentos e conhecimentos construídos; lerem, entendendo criticamente o conteúdo lido; escreverem, mostrando autoria e clareza nas ideias expostas.

Essa abordagem pedagógica promove uma aprendizagem ativa e significativa ao envolver os estudantes em processos de descoberta e construção do conhecimento; caracterizando-se como uma ferramenta poderosa no planejamento dos educadores, conforme complementa Sasseron (2015, p. 58):

O ensino por investigação configura-se como uma abordagem didática, podendo, portanto, estar vinculado a qualquer recurso de ensino desde que o processo de investigação seja colocado em prática e realizado pelos alunos a partir e por meio das orientações do professor. Como abordagem didática, o ensino por investigação demanda que o professor coloque em prática habilidades que ajudem os estudantes a resolver problemas a eles apresentados, devendo interagir com seus colegas, com os materiais à disposição e com os conhecimentos já sistematizados e existentes.

Ao longo deste trabalho, utilizou-se o termo “Alfabetização Científica” em detrimento de “Letramento Científico” ou “Enculturação Científica” pois, a partir do estudo de Sasseron e Carvalho (2011), que reuniu as discussões à cerca da polissemia dos objetivos do ensino de ciências, verificou-se que ambos os termos compartilham ações para alcançá-los. Portanto, todos estes termos possuem uma certa equivalência e similaridade.

Outro motivo para o uso do termo “Alfabetização Científica” é a sua proximidade, gráfica e conceitual, com a ideia de alfabetização concebida por Paulo Freire (1980, p. 111):

A alfabetização é mais que o simples domínio psicológico e mecânico de técnicas de escrever e de ler. É o domínio dessas técnicas, em termos conscientes. É entender o que se lê e escrever o que se entende. É comunicar-se graficamente. É uma incorporação. [...] Implica numa autoformação de que possa resultar uma postura interferente do homem sobre seu contexto.

Portanto, alfabetizar não se restringe ao ensino das técnicas de ler e escrever, mas envolve a conscientização do indivíduo sobre o que essas habilidades representam. Essa perspectiva está profundamente conectada com a ideia de educação como prática de liberdade, em que o aprendizado é um meio de transformar o mundo.

Segundo Sasseron (2015, p. 56), a alfabetização científica é um processo contínuo, não se encerrando no tempo nem em si mesma. Assim como a própria ciência, deve estar sempre em construção e englobando novos conhecimentos a partir de novas análises e situações, reforçando a ideia de que o aprendizado científico deve ser construído ao longo da vida, acompanhando as mudanças na sociedade e no próprio desenvolvimento do conhecimento.

De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento normativo que orienta os currículos das escolas brasileiras, o ensino de ciências é apresentado como um componente essencial para o desenvolvimento integral dos alunos e a sua inserção no currículo escolar desde os anos iniciais justifica-se, pois:

Para debater e tomar posição sobre alimentos, medicamentos, combustíveis, transportes, comunicações, contracepção, saneamento e manutenção da vida na Terra, entre muitos outros temas, são imprescindíveis tanto conhecimentos éticos, políticos e culturais quanto científicos. Isso por si só já justifica, na educação formal, a presença da área de Ciências da Natureza, e de seu compromisso com a formação integral dos alunos. Portanto, ao longo do Ensino Fundamental, a área de Ciências da Natureza tem um compromisso com o desenvolvimento do letramento científico, que envolve a capacidade de compreender e interpretar o mundo (natural, social e tecnológico), mas também de transformá-lo com base nos aportes teóricos e processuais das ciências (BRASIL, 2018, p. 321).

Sob essa ótica, a área de Ciências da Natureza, ao integrar diferentes áreas do conhecimento, deve garantir aos alunos do Ensino Fundamental o acesso à variedade de saberes científicos desenvolvidos ao longo da história, além de proporcionar uma introdução gradual aos principais métodos, práticas e processos da investigação científica. (BRASIL, 2018, p. 321). De acordo com Carvalho (1997, p. 153):

É no ensino fundamental que os alunos tomam contato, pela primeira vez, com certos conceitos científicos em uma situação de ensino, e muito da aprendizagem subsequente em Ciências depende desse primeiro contato. Se o ensino for agradável, se fizer sentido para as crianças, elas gostarão de Ciências e terão maior possibilidade de serem bons alunos nos anos posteriores. Se esse ensino for aversivo, exigir memorização de conceitos fora do entendimento da criança e for descompromissado com sua realidade, a aversão pelas Ciências será instalada.

Destaca-se a importância crucial do ensino de Ciências nos anos iniciais do Ensino Fundamental, enfatizando que esse momento constitui o primeiro contato sistemático das crianças com conceitos científicos. Esse contato inicial, se bem planejado e conduzido, pode gerar interesse e curiosidade pela área, além de contribuir para uma sustentação de

conhecimentos que facilitará a aprendizagem em etapas futuras. Nesse sentido, a autora ainda complementa:

Assim, é importante fazer com que as crianças discutam os fenômenos que as cercam, levando-as a estruturar esses conhecimentos e construir, com seu referencial lógico, significados de uma parte da realidade em que vivem. O ensino de Ciências, nessas primeiras etapas do ensino fundamental, tem a obrigação de dar o primeiro passo com os alunos na caminhada que os levará dos conceitos espontâneos aos conceitos científicos (CARVALHO, 1997, p. 154).

Nesta perspectiva, o aprendizado dos alunos é um processo de construção ativa, no qual as crianças passam de conceitos ligados à sua experiência imediata (espontâneos) para conceitos científicos mais elaborados. Ao incentivar discussões e a exploração dos fenômenos cotidianos, o ensino de ciências permite que os alunos construam significados de maneira lógica e fundamentada. Esse processo ajuda a formar uma base sólida para a alfabetização científica, permitindo que as crianças não apenas memorizem informações, mas compreendam os conceitos de maneira significativa.

Espera-se que os alunos desenvolvam não apenas a compreensão dos conteúdos específicos, mas também, e principalmente, uma consciência sobre a natureza da ciência, suas interações com a sociedade e os processos de construção do conhecimento científico. Esse aprendizado, integrado ao ensino de outras disciplinas e áreas do saber, pode ajudar os estudantes a adquirir uma visão mais abrangente da humanidade, permitindo-lhes tomar decisões de forma mais consciente e crítica (SASSERON, 2018).

Todos estes argumentos corroboram a relevância do ensino de ciências nos anos iniciais do ensino fundamental, possibilitando ao aluno uma participação ativa no processo de apropriação do conhecimento. Porém, é importante destacar que o ensino de Ciências para crianças pequenas possui um caráter lúdico que deve ser mantido, sem comprometer a qualidade do conteúdo. O objetivo é fazer com que o conhecimento científico seja algo desejado, e não simplesmente imposto. (DELIZOICOV, SLONGO, 2011).

A dimensão lúdica no ensino de Ciências para crianças é essencial porque aprendem melhor quando estão engajadas e curiosas. Brincadeiras, jogos e experimentos práticos tornam o processo de aprendizagem mais acessível e interessante. Cabe ao professor cativar o aluno e “utilizar esse desejo natural de conhecer o mundo que todos os alunos trazem para a escola como plataforma sobre a qual possam construir ferramentas de pensamento que lhes permitam compreender como as coisas funcionam” (FURMAN, 2009, p. 7).

Posto isto, é finalidade da escola “fazer com que os alunos da geração atual conheçam o que já foi historicamente produzido pelas gerações anteriores” (CARVALHO, 2022, p. 1), com o cuidado para que essa difusão não ocorra de uma forma mecânica, e sim dinâmica e interessante ao aluno pois, durante muitos anos, esses conhecimentos foram tratados como produtos e transmitidos de forma direta, por meio da exposição do professor. Os conceitos, leis e fórmulas eram ensinados, enquanto os alunos repetiam as experiências realizadas e memorizavam os nomes dos cientistas (CARVALHO, 2022, p. 1).

Atualmente, é necessário modificar essa ideia de passagem de conhecimento de uma geração para outra através de um ensino mecanizado, uma vez que o aumento exponencial do conhecimento produzido impossibilitou que se saiba de tudo e passemos a privilegiar mais o processo de obtenção de conhecimento, sem negligenciar o conteúdo, mas diminuindo a quantidade deste e optando pelos conhecimentos mais fundamentais. Sendo esta uma “preferência pela qualidade em substituição à quantidade” (CARVALHO, 2022, p. 1). Esta é uma escolha acertada e inevitável, em que se deve eleger e valorizar um aspecto essencial da ciência: a relevância do processo investigativo em oposição ao simples acúmulo de conhecimento, uma vez que “em Ciências, o mais importante não é tanto aquilo que sabemos, mas o processo pelo qual chegamos a sabê-lo” (FURMAN, 2009, p. 11).

É neste cenário em que o ensino por investigação pode ser utilizado como uma abordagem pedagógica que coloca os alunos no centro do processo de aprendizagem, incentivando-os a explorar, questionar e construir conhecimentos de maneira ativa e reflexiva, desenvolvendo um pensamento crítico, autonomia e a capacidade de resolver problemas.

### **3.1 O papel da Mediação no ensino de ciências**

Lev Vygotski (1991) é um autor central na fundamentação teórica deste trabalho, especialmente devido à sua teoria sociocultural, que destaca o papel da interação social no desenvolvimento cognitivo. Para Vygotski (1991), o aprendizado é mediado por ferramentas culturais, como a linguagem, e ocorre em um contexto social e cultural compartilhado, o que torna o professor, os colegas e o ambiente elementos essenciais no processo educacional.

Um conceito fundamental em sua teoria é a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), que representa a distância entre o que o aluno é capaz de fazer sozinho (nível de desenvolvimento real) e o que pode realizar com ajuda (nível de desenvolvimento

potencial). Segundo o próprio autor:

Ela é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes. [...] A zona de desenvolvimento proximal define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão presentemente em estado embrionário (VYGOTSKI, 1991, p. 58).

No ensino de ciências, a ZDP pode ser explorada ao propor atividades investigativas que desafiem os alunos a resolver problemas com o apoio do professor ou de colegas mais experientes, promovendo avanços em seu desenvolvimento cognitivo.

Outro ponto de destaque é o papel da linguagem como ferramenta de mediação. Segundo Vygotski (1991), a linguagem é essencial para a construção do pensamento, pois permite que os alunos articulem suas ideias, formulem hipóteses e reflitam sobre suas experiências. No ensino de ciências por investigação, o uso da linguagem para discutir, argumentar e registrar descobertas é uma prática que potencializa o aprendizado e favorece a alfabetização científica.

Vygotski (1991) também enfatiza a importância da aprendizagem colaborativa. Ao trabalhar em grupos, os alunos têm a oportunidade de compartilhar conhecimentos, resolver conflitos cognitivos e construir significados coletivamente. Essa abordagem está alinhada ao ensino de ciências por investigação, que incentiva a colaboração para explorar e compreender os fenômenos naturais.

### **3.2 Desenvolvimento Cognitivo no ensino de ciências**

Jean Piaget é outro autor essencial para a fundamentação teórica deste trabalho, especialmente por suas contribuições ao estudo do desenvolvimento cognitivo. Sua teoria apresenta quatro estágios principais de desenvolvimento: sensório-motor (0-2 anos), pré-operatório (2-7 anos), operatório concreto (7-12 anos) e operatório formal (12 anos em diante), que descrevem como as habilidades cognitivas se desenvolvem ao longo da infância e adolescência (PIAGET e INHELDER, 2002). Para o ensino de ciências nos anos iniciais, destaca-se o estágio operacional concreto, que se caracteriza pela capacidade de realizar operações lógicas concretas baseadas em experiências diretas.

No estágio operacional concreto, as crianças começam a compreender conceitos como conservação, classificação e seriação, habilidades que são fundamentais para a compreensão de conceitos científicos. Enfatiza-se que o aprendizado ocorre por meio da interação ativa com o ambiente, sendo essencial que os alunos explorem, manipulem e experimentem para construir seus próprios conhecimentos (PIAGET e INHELDER, 2002). Essa abordagem é compatível com o ensino de ciências por investigação, que valoriza a experiência prática e o envolvimento ativo do aluno no processo de aprendizagem.

Outro conceito central da teoria de Piaget (1976) é a ideia de equilíbrio cognitivo, alcançado por meio dos processos de assimilação e acomodação. Entende-se a equilíbrio como um processo dinâmico que busca um estado de equilíbrio entre as estruturas cognitivas internas (esquemas) e o ambiente externo. O desequilíbrio ocorre quando uma pessoa encontra informações ou experiências que não podem ser explicadas pelos esquemas existentes; esse estado de conflito cognitivo é o motor do desenvolvimento, pois impulsiona a reorganização das estruturas mentais em busca de um novo equilíbrio. Todo esse processo de equilíbrio surge da interação entre os mecanismos de assimilação, incorporando novas informações aos esquemas existentes; e acomodação, modificando os esquemas para integrar novas informações que não se ajustam aos modelos anteriores (PIAGET, 1976).

No contexto do ensino de ciências, isso significa que os alunos devem ser desafiados com situações-problema que promovam desequilíbrios cognitivos, incentivando-os a reorganizar seus esquemas mentais para incorporar novos conhecimentos.

### **3.3 A Pedagogia Crítica no ensino de ciências**

Com sua pedagogia crítica, Paulo Freire (1987), oferece contribuições valiosas para o ensino de ciências ao enfatizar a necessidade de um aprendizado significativo e libertador. Freire propõe que o processo educativo deve ser dialógico, considerando os saberes prévios dos alunos e promovendo uma relação horizontal entre educador e educando.

A concepção de educação como um ato político e transformador reflete-se diretamente na alfabetização científica, que busca não apenas transmitir informações, mas

capacitar os alunos a compreenderem e transformarem sua realidade. Freire critica a "educação bancária":

Em lugar de comunicar-se, o educador faz “comunicados” e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem. Eis aí a concepção “bancária” da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los (FREIRE, 1987, p. 33),

Contrapondo esta perspectiva bancária da educação, em que o aluno é tratado como receptor passivo de conteúdo, Paulo Freire defende uma "educação problematizadora", que incentive a reflexão crítica e a participação ativa dos alunos. Segundo o próprio autor:

A educação libertadora, problematizadora, já não pode ser o ato de depositar, ou de narrar, ou de transferir, ou de transmitir “conhecimentos” e valores aos educandos, meros pacientes, à maneira da educação “bancária”, mas um ato cognoscente. [...] A educação problematizadora coloca, desde logo, a exigência da superação da contradição educador-educandos. Sem esta, não é possível a relação dialógica (FREIRE, 1987, p. 39).

No ensino de ciências por investigação, os princípios de Freire são aplicados ao envolver os alunos em situações-problema reais, conectadas ao seu contexto sociocultural. Esse tipo de abordagem promove a construção coletiva do conhecimento e estimula a autonomia, a curiosidade e o pensamento crítico.

Outro ponto central é a valorização do diálogo como ferramenta pedagógica. Para Freire, o diálogo é essencial para a relação educacional, sendo “uma exigência existencial, [...] o encontro em que se solidariza o refletir e o agir de seus sujeitos” (FREIRE 1987, p. 45); permitindo que os alunos expressem suas ideias, questionem e contribuam para o processo de ensino-aprendizagem. No ensino de ciências, isso significa criar espaços para que os alunos discutam os fenômenos naturais, formulem hipóteses e avaliem criticamente os resultados obtidos, observando as implicações na sociedade em que vivem.

### **3.4 Sequências de Ensino Investigativas**

Com a intenção de promover a alfabetização científica dos estudantes, desenvolvendo sua capacidade de pensar criticamente, resolver problemas e compreender

fenômenos científicos, as Sequências de Ensino Investigativas (SEI) consistem em um conjunto articulado de atividades pedagógicas que visam engajar os alunos em processos de investigação científica, promovendo uma aprendizagem ativa e contextualizada. De acordo com Sasseron (2015, p. 59):

uma sequência de ensino investigativa é o encadeamento de atividades e aulas em que um tema é colocado em investigação e as relações entre esse tema, conceitos, práticas e relações com outras esferas sociais e de conhecimento possam ser trabalhadas. Essa concepção reforça a ideia do ensino por investigação como abordagem didática, pois denota o papel do professor de propositor de problemas, orientador de análises e fomentador de discussões, independente de qual seja a atividade didática proposta.

As SEI são estruturadas para proporcionar momentos de problematização, investigação e sistematização. A metodologia de ensino de uma aula experimental é planejada em cinco etapas, conforme Carvalho (2018, p. 773-774) elenca:

- Distribuição do material experimental para os alunos reunidos em grupos pequenos (4 a 5 alunos). O professor propõe o problema e verifica se todos os grupos entenderam a questão proposta. Os alunos iniciam, nos grupos, os diálogos entre os alunos com a finalidade de resolver o problema com o material experimental dado;
- Tendo os alunos resolvido o problema experimentalmente, o professor recolhe o material experimental, dissolve os grupos pequenos formando um grande círculo de tal forma que todos os alunos se vejam. A pergunta fundamental do professor nesta etapa é: “como vocês fizeram para resolver o problema?”. [...] É importante criar oportunidades para que todos os alunos falem e procurar aumentar a interação com aqueles que raramente participam;
- Ainda no grupo grande, depois de os alunos responderem como fizeram para resolver o problema, a outra pergunta chave é: “por que deu certo?”. [...] É bastante provável que, no início da interação entre alunos e entre alunos e professor, este precise auxiliar na construção do conceito, não expondo o mesmo, mas com perguntas que levem os alunos a argumentar;
- Na sequência, a pergunta principal para os alunos é: “aonde vocês vêm isso em nosso dia a dia?”. Ao procurar responder essa questão, os alunos buscam aplicar em seu cotidiano o conceito ou as relações que acabam de construir;
- No final, é tempo de escrever. O professor deve solicitar aos alunos que escrevam e desenhem o que aprenderam. Essa etapa é individual, de tal modo que os alunos possam se expressar livremente por meio da escrita e do desenho.

O primeiro momento, de problematização, busca instigar a curiosidade dos alunos por meio de questões desafiadoras e contextualizadas. A etapa de investigação envolve a

formulação de hipóteses, a realização de experimentos e a coleta de dados. Por fim, a sistematização permite que os alunos analisem os resultados, discutam suas descobertas, relacionando-as ao seu cotidiano; e consolidem os conhecimentos adquiridos através da escrita e do desenho.

Essas sequências de ensino investigativas são especialmente eficazes no ensino de ciências, pois promovem o desenvolvimento do pensamento crítico, da capacidade de argumentação e da autonomia intelectual. Além disso, essas sequências valorizam a interação entre os alunos e o professor, que atua como mediador e facilitador do processo de aprendizagem. Para ver exemplos de sua aplicação visite o site dos Laboratórios da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo<sup>36</sup>.

No contexto dos anos iniciais do ensino fundamental, as SEI devem ser adaptadas às capacidades cognitivas dos alunos, utilizando estratégias lúdicas e acessíveis, como experimentos simples, exploração do ambiente e atividades práticas. Essa abordagem favorece não apenas a compreensão dos conceitos científicos, mas também a construção de uma atitude investigativa e curiosa em relação ao mundo natural.

Dessa forma, as Sequências de Ensino Investigativas reforçam a importância de um ensino de ciências que seja dinâmico, interativo e centrado no aluno, alinhando-se aos princípios da alfabetização científica e do ensino por investigação.

A implementação do ensino de Ciências por investigação nos anos iniciais do Ensino Fundamental tem se consolidado como uma prática pedagógica inovadora e essencial para o desenvolvimento do pensamento crítico e investigativo dos alunos. Entretanto, sua adoção nas escolas brasileiras enfrenta uma série de dificuldades e desafios.

É fundamental que o professor reconheça que a experimentação desempenha um papel crucial nas aulas de ciências, mas, por si só, não assegura um aprendizado eficaz. Não se pode esperar que apenas a execução de um experimento seja capaz de transformar a forma de pensar dos alunos. Em outras palavras, embora a realização de experimentos seja uma atividade valiosa, ela requer sempre o acompanhamento contínuo e orientador do professor (BIZZO, 2002, p. 75).

Também é importante salientar que não se pretende que os alunos pensem ou se comportem como cientistas, uma vez que não possuem a idade, o conhecimento

---

<sup>36</sup> LaPEF - Acervo. Disponível em: <<http://www.labeduc.fe.usp.br/?posttype=labs&p=260>>. Acesso em 09 de jan de 2025.

especializado nem a habilidade necessária para utilizar as ferramentas científicas de forma plena. O objetivo, na verdade, é mais simples: buscamos criar um ambiente investigativo nas aulas de Ciências, de modo a orientar os alunos no processo (simplificado) da pesquisa científica, para que, aos poucos, possam expandir sua compreensão e cultura científica (CARVALHO, 2022, p. 9). É preciso considerar este ponto para que o professor não se sinta frustrado ao propor suas aulas e não obter um comportamento idealizado dos alunos.

Vale destacar também que existe uma carência na formação dos profissionais que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental. Conforme Malacarne e Strieder (2009, p. 76):

O processo de ensino nas escolas de Educação Fundamental – Series Iniciais é realizado, na maioria absoluta das escolas brasileiras, por professores formados (quando há alguma formação específica) na área da Pedagogia, nos Cursos Normal Superior ou mesmo em cursos de Magistério. Tais professores, em sua maioria, possuem pouca ou nenhuma formação que os habilite a trabalhar com o ensino na disciplina de Ciências, que integra o currículo das séries iniciais; uma vez que a carga horária dedicada, nestes cursos, para esta área é, em geral, baixíssima.

Os autores ainda complementam que a utilização de experimentos nas aulas de Ciências não é uma tarefa simples e exige que o professor tenha uma formação prévia adequada, tanto no que diz respeito aos conteúdos a serem abordados quanto aos materiais e métodos a serem empregados para alcançar os objetivos propostos. Portanto, é essencial revisar e reformular os programas de formação de professores para as séries iniciais do ensino fundamental, a fim de promover de maneira mais efetiva o aumento da cultura científica na sociedade (MALACARNE e STRIEDER, 2009, p. 77).

Outro ponto a ser levado em consideração é a discrepante diferença entre a promoção de ciências na escola e a produção de ciência acadêmica. Conforme Munford e Lima (2007, p. 94), “o principal objetivo da escola é promover a aprendizagem de um conhecimento científico já consolidado, enquanto, por outro lado, o principal objetivo da ciência acadêmica é produzir novos conhecimentos científicos”. Além disso, nos ambientes onde os cientistas desenvolvem suas pesquisas, podemos observar o uso de “recursos de ponta”. Eles dispõem de tecnologias e materiais mais avançados, como equipamentos sofisticados, instalações adequadas e bibliotecas especializadas. Os cientistas também possuem maior qualificação e são acompanhados por equipes altamente especializadas nas áreas que investigam, com amplo conhecimento das teorias e estudos relevantes, além

de experiência em pesquisa científica. Em contraste, nas escolas, a infraestrutura disponível para realizar investigações é bem mais restrita, e contamos com equipes menos experientes nesse tipo de atividade, além de um conhecimento mais limitado das teorias e pesquisas da área (MUNFORD e LIMA, 2007, p. 94).

A posição defendida pelas autoras Munford e Lima (2007, p. 98) é de que certos temas seriam mais adequados para a abordagem investigativa, enquanto outros exigiriam métodos diferentes de ensino. O ensino de ciências por meio de investigação seria uma das estratégias que o professor poderia escolher, como uma forma de diversificar e inovar sua prática pedagógica.

#### **4. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A alfabetização científica nos anos iniciais do Ensino Fundamental, integrada ao ensino de ciências por investigação, apresenta-se como uma abordagem pedagógica capaz de promover um aprendizado significativo, crítico e participativo. Este trabalho evidenciou que essa metodologia, fundamentada em teorias como a sociocultural de Vygotsky, o desenvolvimento cognitivo de Piaget e a pedagogia crítica de Freire, valoriza a construção ativa do conhecimento, a mediação docente e o questionamento da realidade, elementos essenciais para a formação integral dos alunos.

As Sequências de Ensino Investigativas (SEI), ao colocarem os alunos no centro do processo de aprendizagem, demonstraram ser uma ferramenta eficaz para despertar a curiosidade científica e o engajamento dos alunos. No entanto, sua implementação ainda enfrenta desafios, como a necessidade de formação continuada dos professores, infraestrutura adequada e tempo para planejamento.

Apesar desses desafios, a alfabetização científica é essencial para preparar cidadãos críticos e conscientes, capazes de compreender e atuar de forma responsável em uma sociedade cada vez mais tecnológica e interconectada. É necessário continuar investindo na formação inicial e continuada dos docentes e na promoção de práticas pedagógicas que transformem a ciência em uma experiência acessível e significativa.

Portanto, espera-se que este trabalho contribua para o fortalecimento da discussão sobre a importância do ensino de ciências nos anos iniciais, fomentando reflexões e práticas que visem transformar a sala de aula em um espaço de investigação,

aprendizagem e emancipação. O caminho para uma alfabetização científica efetiva é contínuo e demanda esforços conjuntos de professores, gestores e formuladores de políticas educacionais.

## REFERÊNCIAS

- BRASIL, Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018.
- BIZZO, Nélio. **Ciência: fácil ou difícil?** 2ª ed. São Paulo: Ática, 2002.
- CARVALHO, Anna Maria Pessoa de. Ciências no ensino fundamental. **Cadernos de Pesquisa**, n. 101, p. 152-168, 1997.
- CARVALHO, Anna Maria Pessoa de. **Ensino de ciências por investigação: condições para implementação em sala de aula**. São Paulo: Cengage Learning, 2022.
- CARVALHO, Anna Maria Pessoa de. Fundamentos teóricos e metodológicos do ensino por investigação. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, p. 765-794, 2018.
- DELIZOICOV, Nadir Castilho; SLONGO, Iône Inês Pinsson. **O ensino de Ciências nos anos iniciais do Ensino Fundamental: elementos para uma reflexão sobre a prática pedagógica**. Série-Estudos-Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB, 2011.
- FREIRE, Paulo. **Educação como prática de Liberdade**. 22ªed. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FURMAN, Melina. **O ensino de Ciências no Ensino Fundamental: colocando as pedras fundacionais do pensamento científico**. São Paulo: Sangari Brasil, 2009.
- LORENZETTI, Leonir; DELIZOICOV, Demétrio. Alfabetização científica no contexto das séries iniciais. **Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências** (Belo Horizonte), v. 3, n. 01, p. 45-61, 2001.
- MALACARNE, Vilmar; STRIEDER, Dulce Maria. O desvelar da ciência nos anos iniciais do ensino fundamental: um olhar pelo viés da experimentação. **Vivências: Revista Eletrônica de Extensão da URI**, v. 5, n. 7, p. 75-85, 2009.

MUNFORD, Danusa; LIMA, Maria Emília Caixeta de Castro e. Ensinar ciências por investigação: em quê estamos de acordo? **Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências** (Belo Horizonte), v. 9, n. 01, p. 89-111, 2007.

PIAGET, Jean. **A equilibração das estruturas cognitivas: problema central do desenvolvimento**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1976.

PIAGET, Jean; INHELDER, Barbel. **A psicologia da criança**. 18ª edição. São Paulo: Bertrand Brasil, 2002.

SASSERON, Lúcia Helena. **Alfabetização científica, ensino por investigação e argumentação: relações entre ciências da natureza e escola**. Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências (Belo Horizonte), v. 17, p. 49-67, 2015.

SASSERON, Lúcia Helena; DE CARVALHO, Anna Maria Pessoa. **Alfabetização científica: uma revisão bibliográfica**. Investigações em ensino de ciências, v. 16, n. 1, p. 59-77, 2011.

SASSERON, Lúcia Helena. **Ensino de ciências por investigação e o desenvolvimento de práticas: uma mirada para a base nacional comum curricular**. Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências, p. 1061-1085, 2018.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23ª edição. São Paulo: Cortez, 2007.

VYGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. 4ª edição. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

## CAPÍTULO 9

**CURRÍCULOS EM LUTA: MOVIMENTOS SOCIAIS,  
SABERES POPULARES E FORMAÇÃO DOCENTE**

FEDATO, Renata Burgo  
MACHADO, Dinamara Pereira  
PRESTES, Simone Barbosa  
LIEUTHIER, Cristiane de Fátima Ramos

**RESUMO**

Este artigo tem como objetivo analisar a relação entre movimentos sociais, currículo e formação de professores no Brasil, a partir de uma perspectiva crítica e histórica, enfatizando a atuação dos movimentos sociais como sujeitos coletivos na disputa por direitos e por projetos educativos contra hegemônicos. Parte-se do entendimento de que os movimentos sociais, especialmente os do campo, indígenas e quilombolas, não apenas reivindicam políticas públicas, mas produzem saberes, identidades e práticas educativas que tensionam o currículo escolar hegemônico, historicamente estruturado a partir de um padrão urbano, eurocentrado e excludente. O estudo dialoga com a produção teórica de autores como Gohn, Grzybowski, Melucci, Hobsbawm e Arroyo, compreendendo os movimentos sociais como espaços de práxis, organização política e formação social. Na articulação entre educação, currículo e movimentos sociais, o artigo destaca que os marcos legais, embora ampliem o reconhecimento institucional da diversidade de sujeitos e da legitimidade de currículos próprios, não são suficientes para, por si só, desconstruir currículos contra hegemônicos construídos nas lutas sociais. A efetivação dessas propostas depende da materialidade das práticas pedagógicas, da participação ativa dos movimentos sociais e de processos formativos comprometidos com a transformação das relações sociais e educativas. Formar professores para esses contextos exige reconhecer os educadores como mediadores críticos entre saberes científicos e saberes populares, capazes de sustentar práticas pedagógicas comprometidas com projetos emancipatórios. Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa, fundamentada na análise de obras clássicas e contemporâneas sobre movimentos sociais, currículo e educação, bem como de documentos legais e produções acadêmicas que dialogam com a educação do campo e as experiências educativas dos movimentos sociais.

**Palavras-chave:** Currículo; Movimentos Sociais; Formação de professores.

## INTRODUÇÃO

Os movimentos sociais atuam de forma contundente no Brasil desde o século XVIII. Desta forma, quando se reflete acerca das redes de articulações que dão origem aos movimentos não podemos nos abster das indagações que servirão de base ao entendimento desta rede complexa e que devem servir para a compreensão da conjuntura política, econômica e social do país em questão, pois delas advém os valores adquiridos ao longo do processo interativo dos movimentos sociais e seus atores.

Gohn (2011) entende movimento social como ações sociais coletivas com caráter sociopolítico e cultural que favorecem a viabilização de distintas formas de expressão e organização de determinados grupos da sociedade em busca de suas demandas. As ações utilizadas para o alcance destas questões variam de uma simples denúncia, como mobilizações, marchas, concentrações, passeatas, desobediência civil, negociações, a até mesmo práticas indiretas que advém das pressões ao modelo político atual. A autora ainda destaca que os movimentos sociais sempre existiram e continuarão a existir visto que se manifestam e se recriam constantemente perante as adversidades enfrentadas no cotidiano.

Na realidade histórica, os movimentos sempre existiram e cremos que sempre existirão. Isto porque eles representam forças sociais organizadas que aglutinam as pessoas não como força-tarefa, de ordem numérica, mas como campo de atividades e de experimentação social, e essas atividades são fontes geradoras de criatividade e inovações culturais. (GOHN, 2003, p.14).

Sendo assim, movimentos sociais e educação relacionam-se de modo direto pois expressam as permanências e resistências que determinados grupos da sociedade impõem ao modelo de governo que não aposta nas necessidades e nos direitos dos indivíduos que compõe a coletividade. Educação, currículo e movimentos sociais são uma tríade de interesses que ultrapassam a ingenuidade daquilo que está posto. Grzybowski (1987) afirma que os movimentos sociais criam suas próprias histórias através de suas organizações frente às lutas e suas participações no debate político, criando para si uma identidade que seja capaz de apresentar-se para o

mundo através de sua concepção política e ideológica, afirmando a sua identidade social.

Enquanto espaço de socialização política, os movimentos permitem aos trabalhadores: em primeiro lugar, o aprendizado prático de como se unir, organizar, participar, negociar e lutar; em segundo lugar a elaboração da identidade social, a consciência de seus interesses, direitos e reivindicações; finalmente, apreensão crítica de seu mundo, de suas práticas e representações, sociais culturais (GRZYBOWSKI, 1987, p. 60).

Dessa forma, pode-se afirmar que os movimentos sociais revitalizam as energias da sociedade na construção do novo, isto é, forças que antes permaneciam isoladas em cada indivíduo passam, com os movimentos sociais, a se organizar coletivamente, transformando-se em fontes de inovação com objetivos comuns, definidos e articulados. As lutas sociais, que abrangem também a educação e o currículo, organizam-se e caracterizam-se por reivindicações dos cidadãos por políticas públicas, escolas, hospitais, eletricidade e transporte, ou seja, por direitos que deveriam ser garantidos à população. Para além dessas demandas, destacam-se ainda os movimentos de trabalhadores na luta por direitos de cidadania, melhores salários, redução da jornada de trabalho, segurança no ambiente laboral, entre outros.

Portanto, o que move os atores dos movimentos sociais vai além de um simples desejo de reivindicar ou contestar aquilo que está posto, ao contrário, suas ações devem ser consideradas dentro de um sistema de ação ao qual Melucci (1989) se refere, “a ação tem de ser considerada como uma interação de objetivos, recursos e obstáculos, como uma orientação intencional que é estabelecida dentro de um sistema de oportunidades e coerções” (1989, p. 52). Assim, tal “sistema de ação” advém circunscrito em ações coletivas que exigem e agem com resistência às diversas formas de exclusão, lutando para que a inclusão seja fator de empoderamento social.

Sendo assim, Gohn afirma que “movimento social se refere à ação dos homens na história e que conseqüentemente envolve a “práxis” humana [...] que estão referenciando um “campo político de força social na sociedade civil”

(GOHN, 1997, p.251).

Hobsbawm (1970), em uma nota de rodapé, distingue os movimentos sociais a partir de duas categorias principais: os “revolucionários” e os “reformistas”. Com base nessa diferenciação, o Movimento Social dos Trabalhadores Rurais Sem Terra pode ser caracterizado como um movimento revolucionário, uma vez que não aceita a estrutura geral do sistema social vigente, defendendo que este seja completamente transformado ou até substituído. Além disso, considera que a sociedade não necessita do policial arbitrário e dos juízes nos moldes atuais, tampouco de latifundiários e comerciantes. Já os “reformistas” se colocariam em oposição aos “revolucionários”, pois entendem que o sistema social é passível de “aperfeiçoamentos e reformas”, buscando melhorá-lo e/ou modificá-lo.

Portanto, o MST corresponde a categoria de Hobsbawm quando este se assume revolucionário em suas práticas, quando rejeita intensamente o modelo social vigente e suas conseqüentes formas de organização e estruturação da sociedade, ou seja, são os mais extremados que compartilham de uma política revolucionária como único meio para alcançar seus objetivos.

Desta forma Scherer-Warren define movimentos sociais como

uma ação grupal para a transformação (a práxis) voltada para a realização dos mesmos objetivos (o projeto), sob a orientação mais ou menos consciente de princípios valorativos comuns (a ideologia) e sob uma organização diretiva mais ou menos definida (a organização e sua direção) (SHERER-WARREN, 1987b, p.20).

A práxis, o projeto, a ideologia e a organização bem como sua direção define o rumo dos movimentos sociais, dos currículos e da educação como consequência saberes sociais e definem as atuações dos sujeitos no movimento e em movimento.

Melucci (1989,) Gohn (2007, 2010, 2011) e GRZYBOWSKI (1987) afirmam que o fim da década de 1970 e início de 1980 pode ser considerado a “era da participação” no Brasil, já que novos movimentos populares começaram a ganhar espaço nas discussões acadêmicas entre pesquisadores. Tais movimentos expressavam a luta política de seus atores nas práticas de resistência ao domínio do

governo dos militares, instaurado com o golpe em 1964.

Como sabemos, vivemos nas últimas décadas na história do Brasil uma experiência de governo que estava sob regime autoritário e após seu período o superamos com o regime democrático. Tal mudança veio acompanhada de forma expressiva com a Carta Constitucional de 1988 que, segundo Silveira (2000) os movimentos sociais foram, sem dúvida, os grandes responsáveis e atores desse processo de resistência e negação à ordem autoritária, instituindo uma ordem democrática baseada no reconhecimento dos direitos da cidadania.

Mantendo essa mesma perspectiva, é possível afirmar que os movimentos sociais nos sinalizam sua capacidade de gerar impactos tanto conjunturais quanto estruturais na sociedade, a qual preserva as contradições próprias do modo de produção capitalista. Esse sistema se sustenta justamente pela manutenção dessas contradições, como a desigualdade e a exclusão social (SOUZA, 2010).

O final dos anos 1970 e 1980 foram períodos de extrema importância ao nosso país, pois segundo Mutzenberg (2002) a “rearticulação” da sociedade numa retomada de união de forças para se opor ao momento político vivenciado fez com que os movimentos e os novos projetos sociais dessem voz a aqueles que antes tinham de se silenciar, promovendo mudanças significativas na participação dos cidadãos na busca de ocuparem o lugar central, ou seja, serem sujeitos ativos da história do seu país em que retomassem a democracia e a participação popular diante dos ditames sociais e políticos. Silveira (2000) também comenta sobre a importância da Constituição de 1988 como momento de coroação dos movimentos sociais na defesa dos valores democráticos.

Se tomarmos a Constituição de 1988 como o coroamento desse processo, no qual os movimentos sociais ocuparam a cena pública, vamos perceber que os valores democráticos, nela inscritos, são inéditos como experiência de sociedade e não seria exagero dizer que a sociedade brasileira de antes de 1964 não se reconheceria na Carta de 1988, o que equivale a dizer que o processo vivido nesses anos recentes logrou estabelecer os fundamentos de uma nova sociedade, marcada, especialmente, pelo reconhecimento dos direitos de cidadania que a sociedade passou a atribuir-se através dos seus movimentos (SILVEIRA, 2000, p. 80).

Esse contexto de abertura política e de redemocratização do Brasil possibilitou a criação de novos espaços de interlocução pública, fundamentados em princípios e valores democráticos. Dessa forma, em contraposição ao Estado, os movimentos sociais passaram a utilizar os conflitos como meio de construir sua própria identidade, afirmando-se na interação social com diversos grupos até então silenciados, os quais exerceram pressão, nesse período, sobre a ditadura militar.

Brant (1982) nos faz retornar à história do Brasil acerca dos movimentos sociais existentes de antes de 1964 e relata que foram extremamente vigiados pelo governo a fim de evitar o reaparecimento de novas organizações populares, acionando até mesmo a Lei de Segurança Nacional que tinha como realidade a repressão, as torturas e até mesmo os assassinatos. “A ação repressiva tinha duplo papel: de um lado, disseminava o terror, através de castigos exemplares aos opositores do regime; de outro, dificultava a articulação entre pessoas e grupos interessados nas lutas populares” (BRANT, 1982, p. 13).

Nessa retrospectiva o autor ressalta ainda que os bloqueios de todos os canais de representação popular como os partidos políticos, as câmaras legislativas, sindicatos e associações foram o estímulo que faltava aos primeiros laços de solidariedade para a sobrevivência da população. Assim, a relação de vizinhos, parentes, amigos, foi permitindo a proteção dos indivíduos. Esse envolvimento solidário deu origem a vários movimentos de base

Associações comunitárias, grupos políticos de crescimento molecular, comissões de fábrica, movimentos culturais, clubes de mães ou de jovens, grupos de oposição sindical, tendências estudantis, enfim uma variada gama de movimentos localizados e dispersos fundamentavam-se na confiança direta entre os seus membros e na consciência de seu desamparo diante das instituições mais vastas (BRANT, 1982, p. 13.14).

Além desse envolvimento de vizinhos, parentes, amigos, estudantes, partidos etc. não há como dissertar sobre os movimentos populares sem compreender suas multiplicações através do papel das instituições e de outros movimentos que abriam espaço para o surgimento dos novos. Devido ao contexto político vivenciado, novos movimentos poderiam existir através de alguma instituição reconhecida ou com o

apoio da opinião pública. É assim que a igreja e outras instituições como a de direitos humanos, o movimento estudantil e o Movimento Democrático Brasileiro (MDB) entram com suas ações a favor das liberdades, favorecendo e fertilizando o ambiente para novas articulações públicas e manifestações dos movimentos sociais.

Singer (1982) analisando o movimento dos trabalhadores de São Paulo nos recorda que as Comunidades Eclesiais de Base (CEB) ajudaram na retomada dos valores cristãos ausentes na população de então, predominantemente católica. A opressão, a monopolização do conhecimento o poder de decisão que estava na mão da minoria, contradiziam os valores de solidariedade e fraternidade da Igreja Católica. Assim, a Igreja posicionou-se a favor dos pobres e oprimidos, contra as estruturas sociais de dominação e de exploração vigente.

Dessa forma, Singer afirma que a “teologia da libertação” ganhou espaço na Igreja Latino-americana, promovendo uma ampla renovação da prática pastoral em diversas regiões do continente, inclusive em São Paulo. Segundo o autor, o movimento das Comunidades Eclesiais de Base (CEB's) configura-se como um dos resultados concretos desse processo (SINGER, 1982, p. 210).

Diante desse cenário, Lima (1999) afirma que a identidade passa a ser plural e não homogênea, dando origem a identidade do sujeito coletivo, daí é que se entende o caráter de diversidade correspondente aos movimentos sociais. Convém destacar que mesmo com o caráter de diversidade que os movimentos correspondem, a ideia de sujeito também está posta dentro desta coletividade e segundo Sader (1988) pode-se entender por novo sujeito, aquele que se reconhece mutuamente, que decide e age em conjunto, redefinindo assim, as ações e as atividades realizadas por esse novo sujeito, caracterizando assim a coletividade dos movimentos sociais.

Desta maneira, entende-se que os movimentos sociais possuem várias estratégias e táticas que os posicionam como atores políticos resistentes a um Estado autoritário, ou seja, sendo a sociedade uma pluralidade de objetivos e carências, é que os sujeitos políticos buscam uma progressiva socialização das práticas políticas tomando como norte a democracia dos direitos e deveres de todos.

As lutas sociais desse período permitiram alterar o cenário das cidades,

transformando-as em palcos de reconquistas da expressão dos cidadãos, Souza e Machado (1997) afirmam que reivindicações por melhores condições de moradia, creches, escolas, hospitais eram as lutas pertinentes aos moradores da periferia das grandes cidades. Entre os trabalhadores urbanos as lutas eram direcionadas a melhores salários, direito a greve, organização sindical, entre outros. Já no meio rural os trabalhadores pleiteavam melhores salários, direitos trabalhistas, férias remuneradas registro em carteira, além de direito à terra para nela plantar e viver.

Entretanto, Gohn (2000) destaca que uma nova concepção para os movimentos sociais chegou ao Brasil no final dos anos 1970. As mudanças na conjuntura política do país permitiram agregar o conceito “novo” aos movimentos não exclusivamente populares, pois além dos movimentos populares que exigiam os direitos mais básicos do cidadão, iniciou-se o interesse por aqueles grupos que movimentavam as reivindicações sociais com diferentes atores, entre eles mulheres, ecológicos, negros, índios, etc.

Segundo Gohn (2011) ao elaborar uma comparação das novas ações com as dos “anos de 1970/1980 os movimentos sociais tiveram forças para impactar ou criar instrumentos jurídicos novos, de nível local ou constitucional” e ainda afirma que “no passado, usualmente, as regras burocráticas eram alteradas pelas ações coletivas dos movimentos, utilizando-se vias paralelas”.

Assim, tais afirmações, tendem a corroborar com o verdadeiro sentido de luta dos movimentos sociais, independentemente de suas épocas, ou seja, a priorização dos direitos dos cidadãos e não a sobreposição dos interesses políticos dos governantes bem como do mercado.

Os novos movimentos sociais desta época eram referentes aos grupos que reivindicavam os direitos mais modernos na busca de uma ampliação dos direitos de cidadania relativos ao plano da moral, da ética na política e que geraram novas identidades aos próprios movimentos sociais

Desta maneira, o cerne da diferenciação dos movimentos sociais estava centralizado no que se pode denominar de autonomia nos movimentos, embora segundo Gohn (2000) tratava-se de mais uma estratégia política embutida nos movimentos populares através do resgate de um distanciamento em relação ao Estado autoritário.

Contudo, importa ressaltar e distinguir a diferenciação entre movimentos sociais e grupos de interesses e suas formas de ação coletiva. Gohn (2007) traz reflexões sobre estes aspectos afirmando que ações isoladas não conformam um movimento social, embora possam ter objetivos e estratégias comum entre si.

Movimento social refere-se a organizações de sujeitos que trabalham de formacoletiva e que compartilham identidades através de lideranças determinadas ou não; possuem um programa com objetivos e planejamentos em comum; baseiam-se numa mesma doutrina ou princípios valorativos, ou até mesmo o que chamamos de ideologia, objetivando assim um fim específico ou uma mudança social (SCHERER-WARREN, 1987).

### **O CURRÍCULO E OS MOVIMENTOS SOCIAIS**

Ao longo da discussão sobre o que configura e caracteriza movimento social deparamo-nos com a seguinte pergunta? Onde se encaixa a educação e o currículo diante de tantas lutas pela descentralização de poder e imposição do erudito? Assim como nos questiona Arroyo (2015) que estrutura de poder é essa que determina a dominação-subalternização, apropriação-expropriação da terra e do trabalho, do conhecimento e da cultura?

A partir destas indagações, as reflexões e a busca por respostas nos auxiliam a compreender e desvelar a estrutura de ação por detrás das decisões que nos projetam como democráticas. Proporcionar este diálogo é papel das instituições de ensino superior ao dialogarem sobre currículo e formação de professores. Não podemos mais educar como se o único ambiente aonde se chega à educação é ao centro urbano e suas ramificações. O Brasil é vasto em suas terras e obviamente em suas formações de cultura, conhecimento e trabalho. Outro currículo, outras escolas, outros alunos, outros professores, outras terras, outras infâncias se manifestam constantemente em nosso Brasil e caracterizam realmente o movimento da própria população brasileira.

Miguel Arroyo (2015) parte da premissa de que o currículo não é um campo neutro, mas um território de disputa política, cultural e epistemológica, no qual se

confrontam projetos de sociedade. Para o autor, os currículos hegemônicos historicamente se estruturaram a partir de um padrão urbano, eurocentrado e escolarizante, que silencia os sujeitos coletivos do campo, dos quilombos e das populações indígenas. Nesse sentido, as críticas de Arroyo não se dirigem apenas à ausência de reconhecimento legal desses sujeitos, mas sobretudo à forma como o currículo escolar tende a reduzir suas experiências, saberes e lutas a conteúdos periféricos, sem abalar a lógica central que define o que conta como conhecimento legítimo.

Os marcos legais produzidos após 2015 — como as políticas nacionais voltadas à educação do campo, à educação escolar quilombola e à educação escolar indígena — não anulam nem desconstroem, por si só, os currículos contra hegemônicos. Ao contrário, em muitos casos criam condições institucionais mínimas para sua afirmação, ao reconhecerem a diversidade de sujeitos, a legitimidade de currículos próprios, a territorialidade e a participação comunitária.

Contudo, a existência de dispositivos normativos não garante automaticamente a transformação do currículo escolar, pois depende da materialidade das práticas pedagógicas, da formação política dos educadores e da presença ativa dos movimentos sociais como sujeitos do processo educativo.

É nesse ponto que a experiência das Escolas Itinerantes no Paraná, vinculadas à luta do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), adquire centralidade analítica. Nessas escolas, o currículo deixa de ser uma adaptação do modelo urbano para o campo e passa a ser construído a partir da vida nos acampamentos, da luta pela terra, do trabalho coletivo e da organização política, inspiradas principalmente no plano político social da URSS pós 1917 com Pistrak, Shulgin e Kruspakaya, pedagogos russos socialistas.

Tais práticas pedagógicas articulam tempos escolares e tempos da luta, conhecimento científico e saberes produzidos na experiência social, rompendo com a lógica seriada, fragmentada e abstrata do currículo dominante. Trata-se de um currículo que assume explicitamente seu caráter contra hegemônico, ao reconhecer os educandos como sujeitos históricos e produtores de conhecimento.

Assim, a experiência paranaense das escolas itinerantes evidencia que o “padrão do currículo urbano” não é soberano nem único, desde que existam sujeitos coletivos organizados capazes de disputar o sentido da escola e do conhecimento. Mesmo inseridas em sistemas oficiais de ensino e tensionadas por diretrizes nacionais, essas escolas demonstram que é possível construir currículos que não apenas respeitam a diversidade, mas que reorganizam radicalmente as bases do ensinar e aprender, afirmando outras racionalidades pedagógicas, outros tempos e outras finalidades educativas. Nesse contexto, as práticas explicitam seus limites e potencialidades, mostrando que a efetivação de currículos contra hegemônicos continua sendo, sobretudo, uma questão de luta política e pedagógica concreta.

A emergência de currículos construídos a partir dos territórios, das culturas e das lutas sociais dos povos do campo, indígenas e quilombolas impõe uma reconfiguração profunda da formação de professores. Como já advertia Arroyo (2015), não se trata de preparar docentes para aplicar metodologias diferenciadas sobre um currículo já dado, mas de formar educadores capazes de reconhecer esses sujeitos como produtores de conhecimento, de história e de projetos societários próprios. Nesse sentido, o novo currículo dos povos não pode ser compreendido como um conteúdo adicional à formação docente tradicional, mas como um deslocamento epistemológico que questiona as bases monoculturais, urbanocêntricas e universalizantes da docência escolar.

Essa perspectiva exige que a formação de professores deixe de ser organizada exclusivamente a partir do referencial do currículo urbano como norma, abrindo-se para processos formativos vinculados à territorialidade, ao trabalho coletivo, à memória e às formas próprias de organização social. Nos cursos de licenciatura e nas formações continuadas, isso implica incorporar práticas como a pedagogia da alternância, o estudo da realidade concreta, a pesquisa vinculada às lutas sociais e a práxis educativa comprometida com a transformação das condições de vida. O professor deixa de ser um mero transmissor do saber escolar e passa a constituir-se como intelectual orgânico, mediador crítico entre os conhecimentos acadêmicos e os saberes produzidos nos territórios educativos.

No caso das experiências vinculadas ao MST, especialmente das Escolas Itinerantes no Paraná, observa-se que a formação docente ocorre de modo indissociável da própria construção curricular e da vivência política. Os educadores são formados no interior do processo de luta, aprendendo a articular conteúdos escolares às questões da terra, do trabalho, da organização coletiva e da identidade camponesa. Essa formação rompe com a lógica técnica da neutralidade pedagógica e assume explicitamente seu caráter ético-político, orientado pela produção de sujeitos críticos, capazes de compreender a educação como parte de um projeto de emancipação social.

Por fim, a formação de professores orientada por esse novo currículo dos povos evidencia que os marcos legais recentes, embora necessários, são insuficientes se não forem acompanhados de experiências formativas enraizadas nas práticas sociais concretas. Como demonstra a experiência paranaense, formar professores para currículos contra hegemônicos não significa apenas adequar conteúdos à diversidade, mas reconstruir a própria identidade docente, rompendo com o paradigma da escola urbana como modelo universal. Trata-se de formar educadores comprometidos com a defesa do direito à educação como direito coletivo, histórico e territorializado capazes de sustentar na prática pedagógica cotidiana a pluralidade de projetos educativos que desafiam a hegemonia do currículo único.

### **O CURRÍCULO DAS ESCOLAS ITINERANTES**

A organização do MST em setores que envolvem a economia, a educação, a política, a cultura entre outros, contribuem significativamente para reunir práticas, conhecimentos, valores e crenças que objetivam a concretização da transformação da cultura política vigente em nosso país. Através dos setores, tudo indica que o sentimento de pertença prevalece e se exalta, já que todo o coletivo do Movimento atua nas principais decisões pertinentes aos seus objetivos. Segundo Souza (2006) os setores surgiram conforme as necessidades que o processo de luta pela terra exigia.

O Setor de Educação surge a partir do momento em que passam a ser levantados questionamentos sobre o futuro das crianças que vivem nos

assentamentos e acampamentos. Criado em 1987, esse Setor foi constituído por um coletivo de pessoas envolvidas com as questões educacionais de diferentes estados, acompanhando a expansão do MST pelo país. De acordo com Souza (2006), o Setor de Educação reuniu-se para discutir “o que se quer com as escolas de assentamentos” e “como fazer a escola que queremos”. A partir desses debates, a educação do movimento começou a ganhar maior espaço e prioridade em suas pautas. Souza (2006) destaca, ainda, algumas das principais ações desenvolvidas pelo Setor de Educação ao longo dos anos.

Assim, Fedato (2017) sistematiza as seguintes categorias trabalhadas no Movimento e ao mesmo tempo no currículo das Escolas Itinerantes, são elas: Auto-organização; Autodireção; Trabalho; Militância; Oficinas e Disciplina presentes desde os Boletins de Educação da década de 90.

A educação socialista passa a ser requerida como exemplo ao movimento social no Brasil, MST, muito mais tarde. O ideário educativo de Pistrak passa a ser utilizado nas propostas educacionais do MST através dos Boletins da Educação, editados a partir de 1992, mas que tiveram suas reuniões de formação a partir de 1987 devido a criação do Setor de Educação do Movimento. A partir de então, o Movimento entra em contato com a primeira obra traduzida de Pistrak, “Fundamentos da escola do trabalho” e a os Boletins se organizam e se apropriam dos conceitos e das práticas pedagógicas de Pistrak.

No Brasil, o tema de pesquisa a respeito das práticas pedagógicas revolucionárias das Escolas Itinerantes ganhou espaço com muita representatividade. Por isso, devido a sua importância a nível nacional e mundial deve-se aprofundar teórica e metodologicamente as práticas pedagógicas revolucionárias do MST, que se articulam com os princípios socialistas soviéticos, expandindo cada vez mais suas práticas únicas e resistentes à mercantilização da educação e da formação humana. Há o destaque das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, em 2002, ressaltando no Art 13, que a Educação do Campo a partir do exercício da docência deverá contemplar propostas pedagógicas que valorizem

a diversidade cultural e os processos de interação e transformação do campo, a gestão democrática, o acesso ao avanço científico e tecnológico e respectivas contribuições para a melhoria das condições de vida e a fidelidade aos princípios éticos que norteiam a convivência solidária e colaborativa nas sociedades (p. 3).

Tamanho é o enfrentamento do Movimento frente aos desafios hegemônicos que o capitalismo nos impõe, que como consequência observa-se constantemente tentativas de ações capitalistas e burguesas pela imprensa, governo e opositores ao Movimento, em criminalizar ações que visam o desmonte de propostas do capital e que afirmem condições e ações socialistas como reflexão e ação.

Com o parecer número 1012/03, seguido da Resolução nº 614/2004, percorrendo os espaços de diálogos nos vários setores da Secretaria, em regime de experiência por dois anos, foram apresentados vários motivos para a realização e legalização das escola itinerante, entre eles os 67 acampamentos com aproximadamente 13 mil famílias; o grande contingente de crianças com idade escolar fora das escolas; a falta de infraestrutura ou recursos para atender esta população, então, o Governo do Estado aceita a proposição da implantação da Escola Itinerante nos acampamentos do MST (PARANÁ, 2003).

Até 2022 no estado do Paraná 27 Escolas Itinerantes<sup>54</sup> foram formalizadas pelo governo. Observa-se que o número é expressivo e que desde 2008, conforme o Manifesto dos Educadores e Educadoras, apresentado no III Seminário Nacional das Escolas Itinerantes dos acampamentos da Reforma Agrária, em Faxinal do Céu (PR), o Movimento apresenta suas inquietações quanto as possibilidades de as escolas cumprirem seu papel atendendo aos interesses da classe trabalhadora.

Fundamentar cientificamente essa experiência pedagógica do Movimento implica partir do pressuposto de que as práticas pedagógicas socialistas e revolucionárias que atravessam a Escola Itinerante englobam diversos elementos centrais: a valorização dos conhecimentos sistematizados e científicos, capazes de fomentar reflexões sobre a formação e a valorização humanista; o reconhecimento dos valores éticos e estéticos presentes no contexto escolar; a consideração de saberes relacionados aos âmbitos tecnológico, econômico, social, cultural e artístico;

a responsabilidade coletiva na unidade orgânica que constitui a escola, possibilitando a vivência múltipla de funções e responsabilidades; a promoção da gestão democrática e participativa; a auto-organização; e a participação ativa por meio de conselhos de classe, assembleias e da auto-organização de todos os sujeitos envolvidos.

### **Considerações finais**

Ao longo deste artigo, buscou-se analisar a complexa e indissociável relação entre movimentos sociais, currículo e formação de professores no Brasil, a partir de uma perspectiva crítica, histórica e contra hegemônica. Evidenciou-se que os movimentos sociais, especialmente aqueles vinculados às lutas do campo, indígenas e quilombolas, não se limitam à reivindicação de políticas públicas ou de acesso a direitos historicamente negados, mas constituem-se como sujeitos coletivos produtores de saberes, identidades e práticas educativas que tensionam profundamente o currículo escolar hegemônico. Esse currículo, tradicionalmente urbano, eurocentrado e excludente, revela-se incapaz de acolher as múltiplas experiências, temporalidades e racionalidades presentes nos territórios populares e nas lutas sociais.

A discussão teórica fundamentada em autores como Gohn, Grzybowski, Melucci, Hobsbawm e Arroyo permitiu compreender os movimentos sociais como espaços de práxis, socialização política e formação social, nos quais se produzem aprendizagens coletivas e projetos societários alternativos. Nesse sentido, educação e currículo deixam de ser compreendidos como instâncias neutras ou meramente técnicas, passando a ocupar um lugar central nas disputas políticas e epistemológicas que perpassam a sociedade brasileira. O currículo, conforme destacado, constitui-se como território de poder, no qual se confrontam projetos de sociedade antagônicos.

Embora os avanços legais conquistados a partir da Constituição de 1988 e das políticas educacionais voltadas à diversidade representem marcos importantes no reconhecimento institucional dos povos do campo, indígenas e quilombolas, o artigo demonstra que tais dispositivos, por si só, não garantem a efetivação de currículos

contra hegemônicos. A transformação curricular depende, fundamentalmente, da materialidade das práticas pedagógicas, da presença ativa dos movimentos sociais como sujeitos do processo educativo e de processos formativos comprometidos com a transformação das relações sociais e educativas. Sem essa base concreta, corre-se o risco de reduzir a diversidade a uma retórica institucional esvaziada de sentido político.

Nesse contexto, a experiência das Escolas Itinerantes do MST no Paraná emerge como referência central, ao evidenciar a viabilidade de um currículo construído a partir da vida nos acampamentos, da luta pela terra, do trabalho coletivo e da organização política. Inspiradas em concepções pedagógicas socialistas revolucionárias, essas escolas rompem com a lógica fragmentada, seriada e abstrata do currículo dominante, articulando saberes científicos e saberes da experiência social, tempos escolares e tempos da luta. Trata-se de uma proposta educativa explicitamente comprometida com a formação humana integral e com a construção de sujeitos históricos críticos.

A análise do currículo das Escolas Itinerantes revela que a educação do MST não se limita à adaptação do modelo escolar urbano ao campo, mas propõe uma reorganização profunda do sentido da escola, do conhecimento e do próprio papel da docência. Nesse processo, a formação de professores assume centralidade estratégica, exigindo a constituição de educadores como intelectuais orgânicos, mediadores críticos entre os saberes acadêmicos e os saberes produzidos nos territórios de luta. Formar professores para esses contextos implica romper com a lógica da neutralidade pedagógica e assumir o caráter ético-político da educação.

Por fim, a construção de currículos contra hegemônicos e a formação de professores comprometidos com projetos emancipatórios não se realizam sem enfrentamentos, tensões e disputas permanentes. A experiência das Escolas Itinerantes demonstra que, mesmo inseridas em sistemas oficiais de ensino e submetidas a pressões políticas e ideológicas, é possível sustentar práticas educativas que desafiem a hegemonia do currículo único. Assim, os movimentos sociais seguem sendo atores fundamentais na defesa da educação como direito

coletivo, histórico e territorializado, reafirmando que currículo, escola e formação docente são, antes de tudo, espaços de luta, resistência e construção de novos horizontes societários.

## REFERENCIAS

- ARROYO, M.G. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. 2.ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2014.
- BRANT, V.C. Da resistência aos movimentos sociais: a emergência das classes populares em São Paulo. In: **São Paulo: o povo em movimento**. Petrópolis: Vozes, 1982. Cap. 1, p. 9- 27.
- FEDATO, B. R. Ideário Educativo de Pistrak em Orientações Educativas para os anos Iniciais da Escola Pública de primeiro grau do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra no Brasil. **Dissertação**. Pontifícia Universidade Católica do Paraná PUCPR, 2017.
- GOHN, M. G. Movimentos sociais na contemporaneidade. **Rev. Bras. Educ.**, Riode janeiro, v. 16, n. 47, p. 333-361, Ago.2011.Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-24782011000200005&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782011000200005&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 28 maio 2016.
- GOHN, Maria da Glória. **Teorias dos Movimentos Sociais: Paradigmas Clássicos e Contemporâneos**. São Paulo: Loyola, 1997
- GRZYBOWSKI, C. **Caminho e descaminho dos movimentos sociais no campo**. Petrópolis: Vozes, 1987.
- HOBBSAWM, E. **Era dos extremos: o breve século XX 1914-1991**. São Paulo: Companhia da Letras, 1995.
- HOBBSAWM, E. **Rebeldes primitivos**. Estudos sobre Formas Arcaicas de Movimentos Sociais nos Séculos XIX e XX. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1970.
- MELUCCI, A. Um objetivo para os movimentos sociais? **Lua Nova**, São Paulo, n.17,p.49-66, jun.1989. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-64451989000200004&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-64451989000200004&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 28 maio. 2016.
- MOVIMENTO SEM TERRA. MST. **Organização da Escola Itinerante de Educação Infantil ao Ensino Médio**. Curitiba, 2006.

MOVIMENTO SEM TERRA. MST. *Proposta Educacional Do MST/Paraná para Escolas de Assentamentos e Acampamentos: Ciclos De Formação Humana Com Complexos de Estudo*. Versão 2020.

MUTZENBERG, R. Ações coletivas, movimentos sociais: aderências, conflitos e antagonismo social. 2002. 264f. **Tese** (Doutorado em Sociologia). Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2002.

PARANA. Conselho Estadual de Educação. CEE. **PARECER N° 1012/03**. Disponível em: [http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/deliberacao\\_02\\_05cee.pdf](http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/deliberacao_02_05cee.pdf). Acesso em 20 ago. 2022.

Resolução CNE/CEB n.º 1, de 3 de abril de 2002 - Institui **Diretrizes Operacionais** para a **Educação Básica nas Escolas do Campo**.

SADER, E. **Quando novos personagens entram em cena**: experiências, falas e lutas dos trabalhadores da grande São Paulo (1970-80). Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

SCHERER-WARREN, I. O Carater dos Movimentos Sociais.

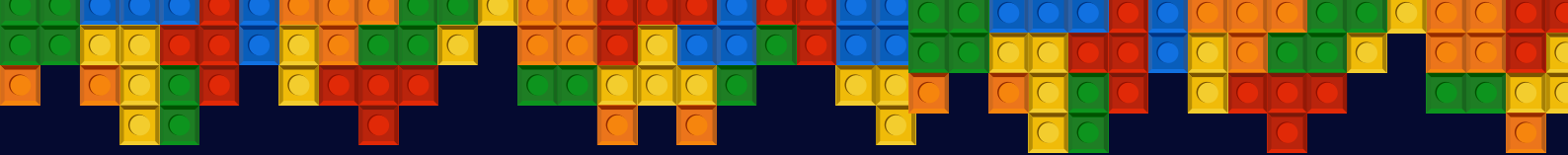
In: SCHERER-WARREN, I e KRISCHKE, P (org). **Uma revolução no cotidiano?** Os novos movimentos sociais na América do Sul. São Paulo: Brasiliense, 1987.

SILVEIRA, R. J. O legado dos Movimentos Sociais dos anos 70-80. **Rev. Mediações**, Londrina, V.5, n.1, p.79-94, 2000.

SINGER, P. Movimentos sociais em São Paulo: traços comuns e perspectivas. In: **São Paulo: o povo em movimento**. Petrópolis: Vozes, 1982. Cap. 8, p.207-230.

SOUZA, M.A. Movimentos sociais na sociedade brasileira: lutas de Trabalhadores e temáticas socioambientais. In: COSTA. L. C; SOUZA. M.A. **Sociedade e Cidadania**: desafios para o século XXI. 2. Ed. PontaGrossa: Ed.UEPG, 2010. p.25-40.

SOUZA, C. M.; MACHADO, A. C. **Movimentos Sociais no Brasil Contemporâneo**. Coord: Zilda Marcia Gricolilokoi. São Paulo: Edições Loyola, 1997.



**MACHADO, Dinamara Pereira**  
**FEDATO, Renata Burgo**  
**PRESTES, Simone Barbosa**  
**LIEUTHIER, Cristiane de Fátima Ramos**

**Organizadoras**

**Construindo Saberes**  
**Perspectivas e práticas na Educação**

A presente obra congrega pesquisas elaboradas por discentes dos cursos de Licenciatura de uma instituição de Ensino Superior brasileira, desenvolvidas no âmbito da formação inicial docente e orientadas pelos pressupostos da BNCC-Formação. Os trabalhos resultam de processos investigativos associados ao estágio supervisionado e aos Trabalhos de Conclusão de Curso, constituindo-se como espaços privilegiados de articulação entre teoria e prática, produção de saberes pedagógicos e construção da identidade profissional docente. Ao promover a socialização dessas pesquisas, a obra contribui para o fortalecimento da docência como campo de formação, reflexão e pesquisa.

**Editora**

**ESCOLHA CERTA**

