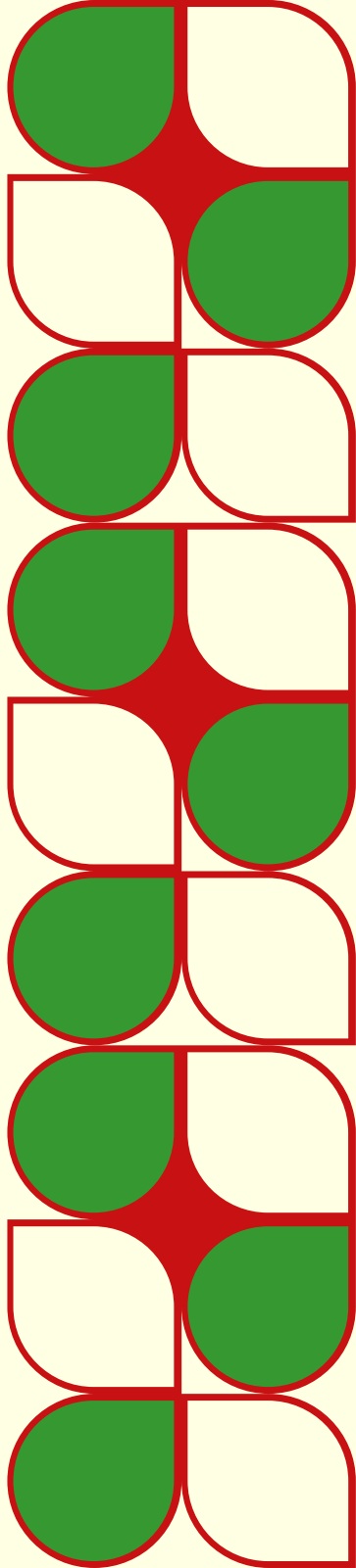


Julyanna Kelly Delgado Veras

Guia

**A LINGUAGEM
COMO
FERRAMENTA
DE MEDIAÇÃO
PEDAGÓGICA
NA EPT**



Sumário



GUIA PRÁTICO: A LINGUAGEM COMO FERRAMENTA DE MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA NA EPT

PARTE 1: EMBASAMENTO TEÓRICO

A Perspectiva de Lev Vigotski: A Linguagem que Estrutura o Pensamento O Diálogo Emancipador de Paulo Freire

PARTE 2: A PRÁTICA NO CHÃO DA ESCOLA

O Perfil do Nosso Estudante As Barreiras da Linguagem A Linguagem que Aproxima

PARTE 3: GUIA DE ORIENTAÇÕES EDUCACIONAIS

Adequação Vocabular: Traduza sem empobrecer

Contextualização: Traga o mundo do trabalho para a sala

O Tom de Voz e o Acolhimento Pedagógico

A Escuta Ativa e a Dialogicidade

CONSIDERAÇÕES FINAIS: A LINGUAGEM COMO PONTE PARA A APRENDIZAGEM NA EPT

REFERÊNCIAS





APRESENTAÇÃO DO GUIA

Este guia prático nasce da compreensão de que, na Educação Profissional e Tecnológica, ensinar vai muito além de transmitir conteúdos técnicos ou cumprir uma ementa. Ensinar, nesse contexto, exige sensibilidade para perceber quem são os nossos estudantes, de onde eles vêm, que repertórios carregam, quais desafios enfrentam e de que forma a linguagem pode facilitar ou dificultar a aprendizagem.

Por isso, este material foi pensado como uma proposta de reflexão e de ação. Ele não pretende apenas discutir teorias educacionais de forma abstrata, mas aproximar fundamentos importantes da realidade concreta da sala de aula, especialmente daquela vivida no cotidiano da EPT, onde convivem saberes científicos, experiências de vida, urgências do mundo do trabalho e trajetórias marcadas por diferentes formas de acesso ao conhecimento.

Ao longo deste guia, a linguagem será tratada como uma ferramenta essencial de mediação pedagógica. Isso significa entendê-la não apenas como meio de comunicação entre professor e estudante, mas como elemento que participa diretamente da construção do pensamento, da produção de sentidos, do fortalecimento da autonomia e do vínculo com o conhecimento.

A forma como o professor fala, explica, acolhe, pergunta, escuta, contextualiza e orienta interfere profundamente no modo como o estudante se percebe capaz de aprender. Em muitos casos, não é o conteúdo em si que afasta o aluno, mas a maneira como esse conteúdo chega até ele. Quando a linguagem se torna excessivamente rígida, distante, técnica demais ou descolada da experiência concreta dos estudantes, ela pode virar barreira. Mas, quando é usada com intencionalidade pedagógica, clareza, respeito e compromisso com a formação humana, ela se transforma em ponte.

A primeira parte do guia, dedicada ao embasamento teórico, foi organizada para oferecer sustentação conceitual à prática docente. Nela, serão abordadas duas perspectivas fundamentais para pensar a linguagem no processo educativo.

A primeira é a de Lev Vigotski, cuja contribuição ajuda a compreender que a linguagem não é apenas uma forma de expressar pensamentos já prontos, mas uma estrutura que participa da própria formação do pensamento. Ao trazer essa abordagem, o guia pretende mostrar que aprender não é só absorver informações, mas desenvolver formas mais complexas de pensar, interpretar, relacionar e significar o mundo.



*"O desenvolvimento do pensamento é determinado pela linguagem e pelas experiências socioculturais."
Lev Vigotski*

Nessa perspectiva, a linguagem aparece como mediação central no desenvolvimento humano, tornando-se ferramenta para a organização da consciência, da aprendizagem e das funções psicológicas superiores. Ao inserir Vigotski no guia, a intenção é mostrar ao professor que sua fala em sala de aula tem um papel muito mais profundo do que muitas vezes se imagina: ela ajuda o estudante a construir caminhos internos de compreensão.

Ainda na parte teórica, o guia trará a contribuição de Paulo Freire, especialmente sua defesa do diálogo como caminho emancipador. Essa escolha não é casual. Falar de linguagem na educação brasileira, sobretudo quando se pensa em formação humana, escuta, respeito aos saberes dos estudantes e construção de autonomia, exige passar por Freire. Sua reflexão ajuda a entender que a palavra não pode ser instrumento de opressão, de silenciamento ou de mera transmissão verticalizada de conteúdos.

Ao contrário, a linguagem pedagógica precisa ser dialógica, ética e humanizadora. Por isso, essa seção do guia mostrará que o professor não é apenas aquele que fala, mas aquele que cria condições para que o estudante também se reconheça como sujeito da palavra, do pensamento e da aprendizagem. O diálogo, nesse sentido, não será tratado como simples conversa, mas como postura pedagógica comprometida com a dignidade do aluno, com a escuta sensível e com a construção coletiva do conhecimento.

A segunda parte do guia se volta para aquilo que acontece no chão da escola, onde as teorias precisam encontrar a vida real. Aqui, a intenção será olhar com mais atenção para o perfil do estudante da EPT, reconhecendo que esse público é plural, heterogêneo e atravessado por múltiplas experiências sociais, culturais, econômicas e educacionais. Em vez de pensar o estudante a partir de um modelo idealizado, o guia vai partir do estudante concreto: aquele que, muitas vezes, trabalha durante o dia, enfrenta dificuldades de leitura e interpretação, carrega lacunas de escolarização, convive com inseguranças e, ao mesmo tempo, traz saberes práticos valiosos, repertórios culturais próprios e uma relação muito concreta com a expectativa de formação profissional. Tratar do perfil desse estudante é importante porque a mediação pedagógica só se torna efetiva quando parte da realidade de quem aprende.



Nessa mesma parte, o guia discutirá as barreiras da linguagem, ou seja, os elementos que, muitas vezes sem intenção, afastam os estudantes do processo de aprendizagem. Serão problematizadas situações em que a linguagem escolar se torna excessivamente formal, abstrata, acelerada, cheia de jargões ou descolada do universo do aluno.

Também serão consideradas barreiras relacionadas ao medo de perguntar, à vergonha de não compreender determinados termos, à sensação de inadequação diante de discursos técnicos e à distância que pode surgir entre o conhecimento escolar e a experiência vivida. Essa discussão será importante porque nem sempre as dificuldades de aprendizagem decorrem da incapacidade do estudante; muitas vezes, elas estão ligadas à forma como o conhecimento é mediado. O guia buscará mostrar, com sensibilidade, que rever a linguagem docente não significa simplificar excessivamente o ensino, mas torná-lo mais acessível, mais justo e mais comprometido com o direito de aprender.

Ainda na segunda parte, haverá espaço para refletir sobre a linguagem que aproxima. Esse será um momento de deslocamento: em vez de olhar apenas para os obstáculos, o guia buscará evidenciar possibilidades. Será mostrada a importância de uma linguagem que acolhe sem infantilizar, que orienta sem humilhar, que explica com clareza sem empobrecer o conteúdo e que reconhece o estudante como alguém capaz de avançar.

A proposta é destacar que a proximidade pedagógica não nasce de discursos artificiais ou de uma falsa informalidade, mas de uma comunicação respeitosa, contextualizada e significativa. Aproximar-se linguisticamente do estudante não significa abandonar o rigor formativo, mas construir percursos para que ele se aproprie, de fato, dos conhecimentos científicos, técnicos e culturais que a escola precisa oferecer.

A terceira parte do guia será organizada como um conjunto de orientações educacionais, pensado de maneira prática e aplicável ao cotidiano docente, aqui, o objetivo será transformar as reflexões teóricas e as observações do chão da escola em pistas concretas de atuação pedagógica.

A primeira orientação tratará da adequação vocabular, sob a ideia de “traduzir sem empobrecer”. Esse ponto é essencial porque muitos professores vivem uma tensão entre preservar a precisão conceitual e tornar o conteúdo compreensível. O guia mostrará que adequar a linguagem não significa banalizar o conhecimento, mas construir pontes entre o vocabulário técnico e o universo do estudante, de forma progressiva, responsável e pedagogicamente intencional. Trata-se de reconhecer que o aluno pode, sim, alcançar conceitos complexos, desde que o percurso de mediação seja bem construído.

"Adequar a linguagem não significa banalizar o conhecimento, mas construir pontes entre o vocabulário técnico e o universo do estudante"



A segunda orientação abordará a contextualização, entendida como a capacidade de trazer o mundo do trabalho para a sala de aula sem reduzir a formação à lógica utilitarista. Na EPT, essa discussão é central. Muitos estudantes aprendem melhor quando conseguem perceber sentido no que estudam, quando identificam relações entre o conteúdo e situações reais, quando veem conexões entre teoria, prática profissional e vida cotidiana. Por isso, o guia mostrará que contextualizar é uma forma de tornar a linguagem pedagógica mais viva, mais situada e mais potente. Não se trata apenas de dar exemplos, mas de construir relações de significado que ajudem o estudante a compreender por que aquele conhecimento importa, onde ele se aplica, como ele se manifesta na realidade e o que ele revela sobre o mundo em que vivemos. A terceira orientação será dedicada ao tom de voz e ao acolhimento pedagógico. Muitas vezes, a mediação da aprendizagem é pensada apenas em termos de conteúdo e método, mas o tom com que se fala também educa. Ele pode incentivar ou intimidar, aproximar ou afastar, fortalecer ou fragilizar a confiança do estudante.

Nesse tópico, o guia destacará que a autoridade docente não precisa ser confundida com dureza, frieza ou distância emocional. O acolhimento pedagógico será apresentado como uma postura profissional e ética, capaz de criar um ambiente mais seguro para a participação, para a dúvida, para o erro como parte do processo de aprender e para a construção de vínculos mais saudáveis com o conhecimento. Em vez de uma linguagem que corrige para expor, o guia defenderá uma linguagem que orienta para fazer crescer.

Por fim, a quarta orientação tratará da escuta ativa e da dialogicidade. Essa parte será especialmente importante porque reafirma que a mediação pedagógica não se faz apenas na fala do professor, mas também em sua capacidade de ouvir, interpretar, considerar e responder às manifestações dos estudantes. Escutar ativamente não é apenas deixar o outro falar; é acolher sua fala como parte do processo formativo.

A dialogicidade, por sua vez, será apresentada como princípio que transforma a sala de aula em espaço de construção compartilhada de sentidos, sem retirar do professor sua responsabilidade de condução pedagógica. O que se pretende destacar aqui é que ensinar bem, na EPT, também envolve escutar bem: perceber dúvidas não verbalizadas, identificar silêncios significativos, reconhecer dificuldades de linguagem e criar condições para que os estudantes se expressem, perguntem, argumentem e se sintam pertencentes ao processo educativo.

Assim, este guia será construído como um percurso articulado entre teoria, realidade escolar e prática pedagógica. Ele começará mostrando por que a linguagem é central na formação do pensamento e na emancipação dos sujeitos; depois se voltará para a realidade concreta dos estudantes e das barreiras que surgem no cotidiano da EPT; e, por fim, oferecerá orientações que possam apoiar o professor em sua prática diária.

A intenção é que este material não seja lido como um conjunto de regras rígidas, mas como um convite à reflexão crítica sobre a própria docência. Mais do que ensinar “o que dizer”, o guia pretende provocar uma pergunta mais profunda:



de que modo a nossa linguagem, em sala de aula, tem participado da formação dos estudantes que nos são confiados?

No fundo, o que sustenta este guia é a convicção de que a linguagem nunca é neutra. Ela pode excluir ou incluir, confundir ou esclarecer, endurecer ou acolher, silenciar ou emancipar. Na Educação Profissional e Tecnológica, onde a formação precisa articular saber técnico, desenvolvimento humano e inserção crítica no mundo do trabalho, essa questão ganha ainda mais relevância.

Por isso, este guia será apresentado como um instrumento de apoio ao professor que deseja ensinar com mais consciência, mais sensibilidade e mais compromisso com a aprendizagem real dos estudantes. Ele nasce da compreensão de que, quando a linguagem é assumida como ferramenta de mediação pedagógica, a sala de aula pode se tornar um espaço mais humano, mais significativo e mais transformador.

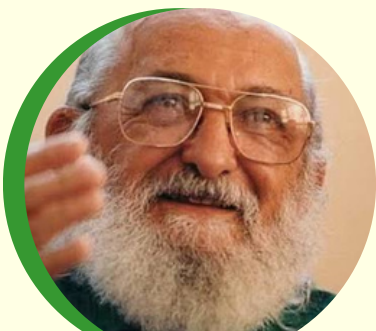


PARA QUEM FOI FEITO O GUIA

Este material foi pensado para os docentes da Educação Profissional e Tecnológica, entendendo que, nesse campo, ensinar não significa apenas transmitir técnicas ou conteúdos operacionais, mas criar condições para que os estudantes compreendam o mundo do trabalho, a ciência, a tecnologia e a cultura de maneira articulada.

A Educação Profissional e Tecnológica não pode ser reduzida a uma formação instrumental voltada apenas ao atendimento imediato do mercado. O próprio Documento Base da educação profissional técnica integrada ao ensino médio (BRASIL, 2007) sustenta que a formação precisa se orientar pela articulação entre trabalho, ciência, tecnologia e cultura, de modo a superar propostas estreitas e tecnicistas, isso significa reconhecer que:

O estudante da EPT não deve apenas aprender a executar tarefas, mas compreender os fundamentos históricos, científicos, sociais e éticos que estruturam sua atuação profissional e cidadã (BRASIL, 2007, p. 44-47).



"a sala de aula se transforma em espaço de formação crítica e emancipadora"
Paulo Freire

Do ponto de vista da prática docente, Paulo Freire (1996) oferece uma chave indispensável ao afirmar que “ensinar não é transferir conhecimento”, mas criar possibilidades para sua produção e construção, para ele, essa ideia é particularmente fecunda para a EPT, porque nela o ensino precisa superar a aula centrada na fala unilateral do professor, assim, diz o autor:

Quando a linguagem docente é usada apenas como instrumento de imposição, a aprendizagem tende a se tornar passiva; quando ela se abre à pergunta, à dúvida, à curiosidade e à problematização, a sala de aula se transforma em espaço de formação crítica e emancipadora (FREIRE, 1996, p. 24; p. 43-45).

Ainda em Freire (1996), a escuta aparece como dimensão constitutiva da comunicação pedagógica. O autor afirma que não é “falando aos outros, de cima para baixo” que se aprende a dialogar, mas na experiência de escutar criticamente o outro como sujeito.

Para o professor da EPT, isso tem implicações muito concretas: comunicar bem não é apenas explicar com clareza, mas reconhecer os repertórios dos estudantes, acolher suas dificuldades de leitura e expressão, traduzir termos técnicos sem simplificar em excesso e construir uma relação pedagógica em que a fala do aluno também tenha legitimidade, nesse cenário, ele diz que:

A linguagem docente deixa de ser mera transmissão e passa a ser efetivamente mediação pedagógica (FREIRE, 1996, p. 57-60; p. 68).

Desse modo, o embasamento teórico deste guia permite sustentar uma ideia central: na Educação Profissional e Tecnológica, a linguagem é parte da própria formação humana integral. Ela organiza o pensamento, aproxima teoria e prática, favorece a leitura crítica do mundo, cria vínculos pedagógicos e ajuda o estudante a transitar entre diferentes universos discursivos, do cotidiano ao técnico-científico.



PARTE 1: EMBASAMENTO TEÓRICO

A Educação Profissional e Tecnológica (EPT) não se resume a treinar mão de obra para o mercado. Ela busca integrar a dimensão intelectual ao trabalho produtivo, promovendo uma formação humanizadora e integral (omnilateral). Nessa modalidade, os conhecimentos humanísticos, científicos e tecnológicos são ferramentas de transformação.

No entanto, para que o estudante se aproprie desse saber, a articulação entre a teoria e a prática exige uma comunicação pedagógica intencional e bem fundamentada.

A Perspectiva de Lev Vigotski: A Linguagem que Estrutura o Pensamento

Compreender a perspectiva de Lev Vigotski sobre a linguagem exige reconhecer, de saída, que ela não aparece em sua obra como um elemento periférico do desenvolvimento humano, mas como um princípio organizador da vida psíquica superior.

Em sua formulação histórico-cultural, Vigotski (2001), defende que o pensamento humano não amadurece de modo isolado, a partir de uma interioridade pronta ou natural, mas se constitui na relação com o outro, na apropriação dos signos produzidos historicamente e socialmente e, entre esses signos, a palavra ocupa lugar decisivo.

É nesse sentido que o problema da linguagem, para Vigotski, não pode ser reduzido a um debate sobre comunicação verbal, pois ele diz respeito à própria formação da consciência, para ele:

À passagem do plano interpessoal ao intrapessoal e à transformação qualitativa da atividade mental humana (VIGOTSKI, 2001, p. 66-68).

A originalidade de Vigotski está em recusar duas simplificações recorrentes: a primeira é a ideia de que a linguagem apenas “veste” pensamentos já prontos; a segunda é a noção de que o pensamento se desenvolve sozinho e mais tarde encontra na língua apenas um meio externo de expressão.

Em vez disso, sua análise mostra que pensamento e linguagem possuem raízes distintas no início da vida, mas entram em convergência em determinado momento do desenvolvimento, produzindo uma nova forma de funcionamento psíquico. Para Vigotski (2001):

Essa convergência é decisiva porque inaugura o campo do pensamento verbal, isto é, um modo especificamente humano de relacionar palavra, generalização, consciência e ação (BERNARDES, 2008, p. 67-68; VIGOTSKI, 2001, p. 81-86).

Por essa razão, a linguagem, em Vigotski, deve ser entendida como mediação e não como adorno. A criança não se apropria do mundo diretamente; ela o faz por meio de relações sociais mediadas por signos, principalmente pela palavra.

Esse ponto é central porque afasta a leitura biologizante do desenvolvimento. Para Vigotski, as funções psíquicas superiores não emergem espontaneamente da maturação orgânica, embora se apoiem em bases biológicas. Elas resultam da inserção do sujeito em práticas sociais, do uso cultural dos signos e da internalização progressiva dessas formas de mediação.

Uma das contribuições mais fecundas dessa abordagem é a distinção entre fases do desenvolvimento em que pensamento e linguagem ainda não formam uma unidade estável. Antes de sua convergência, há um período pré-linguístico do pensamento e um período pré-intelectual da fala. O primeiro se expressa em formas de inteligência prática, ligadas à ação concreta sobre os objetos; o segundo aparece em manifestações verbais iniciais, como choro, balbúcio e vocalizações de contato social.

Em Vigotski, o significado não é um detalhe semântico marginal, mas a unidade de análise do pensamento verbal. Ao estudar o desenvolvimento dos conceitos, ele mostra que a palavra não serve apenas para designar objetos; ela condensa operações mentais, formas de generalização e modos históricos de apreensão da realidade.

Por isso, quando criança e adulto usam a mesma palavra, isso não significa que operem com o mesmo conteúdo psicológico. Vigotski (2001) demonstra que pode haver coincidência referencial sem coincidência de significado, já que os processos mentais subjacentes à nomeação infantil e adulta são diferentes, para ele:

O que muda no desenvolvimento não é só o vocabulário, mas a própria qualidade da generalização que a palavra carrega (VIGOTSKI, 2001, p. 66-69).



É exatamente nesse ponto que a linguagem passa a estruturar o pensamento: ela oferece à consciência formas cada vez mais complexas de generalização. O sujeito não pensa apenas sobre objetos presentes, mas sobre relações, categorias, nexos e abstrações. Vigotski (2001) mostra que o percurso da criança até o conceito não é linear, nem se reduz à simples acumulação de definições escolares. Antes do conceito propriamente dito, há formas intermediárias de organização mental, como os complexos e os pseudoconceitos, que revelam tentativas de generalização ainda apoiadas em vínculos concretos e variáveis.

O pensamento conceitual, por sua vez, supõe um salto qualitativo: a palavra passa a organizar uma abstração estável, permitindo análise, síntese e uso consciente de relações lógicas.

Assim, a estruturação linguística do pensamento é, ao mesmo tempo, processo de abstração, de sistematização e de ampliação da consciência reflexiva (VIGOTSKI, 2001, p. 81-86; DONGO-MONTOYA, 2021, p. 52-56).



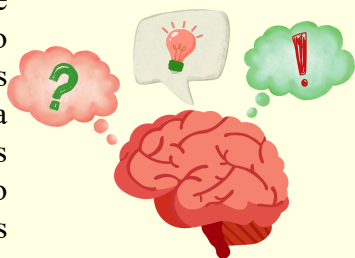
Outro aspecto decisivo dessa formulação é a fala egocêntrica, que Vigotski reinterpreto de maneira radical em relação a Piaget. Em vez de entendê-la como mera expressão de um pensamento autocentrado e transitório, ele a concebeu como estágio fundamental de transição entre a fala social e a fala interior.

Essa transição conduz ao problema da fala interior, talvez um dos pontos mais profundos da teoria vigotskiana sobre a linguagem. A fala interior não é simplesmente a fala externa “sem som”, nem uma repetição silenciosa do discurso social. Ela possui estrutura e função próprias.

A distinção entre sentido e significado ajuda a compreender essa complexidade. O significado corresponde à zona mais estável, compartilhável e relativamente objetiva da palavra; o sentido, por sua vez, abrange a rede móvel de experiências, afetos, contextos e ressonâncias que a palavra desperta na consciência. Na fala interior, o sentido ganha primazia, porque o pensamento não precisa se apresentar de modo plenamente explicitado ao outro; ele pode operar por condensações, alusões e relações implícitas.

Nesse quadro, a linguagem também deve ser vista como instrumento de regulação da ação. Vigotski (2001) não entende o pensamento como atividade puramente contemplativa; ele o situa em estreita relação com a prática humana. A criança começa usando a fala para controlar o ambiente com auxílio do adulto, mas, progressivamente, essa mesma palavra torna-se meio de controle de si.

A relação entre linguagem e formação de conceitos científicos é outro ponto incontornável. Para Vigotski (2021), os conceitos espontâneos, construídos na experiência cotidiana, e os conceitos científicos, sistematizados no espaço escolar, não se desenvolvem por vias idênticas, embora se articulem mutuamente.



Os conceitos científicos exigem operações de generalização mais abstratas e conscientes, e sua apropriação depende de condições pedagógicas específicas.

É por isso que, na perspectiva vigotskiana, a linguagem escolar não pode ser tratada como simples veículo neutro do currículo. A palavra do professor, a formulação das perguntas, a qualidade das explicações, os modos de nomear os fenômenos e as mediações discursivas propostas em sala de aula têm papel estruturante no desenvolvimento do pensamento.

Essa articulação entre linguagem e imaginação aprofunda ainda mais a tese de que a palavra estrutura o pensamento. Ao discutir liberdade e atividade criadora, para Vigotski (2001), o desenvolvimento da linguagem constitui forte impulso para a imaginação, porque permite representar objetos ausentes, compor situações novas e ultrapassar a percepção imediata.

Ao mesmo tempo, a teoria de Vigotski impede qualquer leitura idealista da linguagem. A palavra não organiza o pensamento a partir de um céu abstrato das ideias; ela o faz no interior da vida social, do trabalho, da cultura e da história.

Nessa chave, a perspectiva vigotskiana permanece extremamente atual para a educação. Ela permite compreender que dificuldades de aprendizagem não podem ser lidas apenas como insuficiências individuais, pois envolvem relações entre mediação pedagógica, acesso à linguagem elaborada, circulação de significados e qualidade das interações sociais.

Em síntese, afirmar que, em Vigotski, a linguagem estrutura o pensamento significa reconhecer que a palavra ocupa lugar constitutivo na formação humana. Ela media a relação com o outro e com o mundo, organiza a ação, transforma a memória, sustenta a generalização, torna possível a formação de conceitos, converte-se em fala interior e participa da constituição da consciência reflexiva e da autonomia.

O Diálogo Emancipador de Paulo Freire

Pensar a linguagem como mediação pedagógica na Educação Profissional e Tecnológica exige passar, necessariamente, pela obra de Paulo Freire. Em seu pensamento, a palavra não é mero veículo de transmissão de conteúdos, nem recurso neutro de organização da aula.

Ela é prática social, gesto ético, ato político e possibilidade de humanização. Por isso, quando se fala em diálogo emancipador, não se trata de defender apenas uma metodologia mais participativa ou um estilo de aula mais acolhedor; trata-se de compreender que a educação, para ser verdadeiramente formadora, precisa reconhecer o estudante como sujeito histórico, portador de saberes, de experiências e de capacidade crítica.

Em Freire, a linguagem deixa de ser instrumento de domesticação e passa a ser condição de leitura do mundo, de produção de consciência e de transformação da realidade, o que torna sua contribuição especialmente fecunda para a EPT, campo que articula trabalho, ciência, técnica, cultura e formação humana integral.

Nessa lógica, a linguagem funciona como mecanismo de imposição e silenciamento, pois o conhecimento aparece como algo pronto, externo à vida concreta dos educandos.

Por isso, a dialogicidade explicada por Freire (1987), não é ornamento da prática educativa, mas sua essência em uma pedagogia libertadora, observa-se em um trecho clássico de Pedagogia do oprimido que sintetiza essa visão ao afirmar que:

“os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo”
(FREIRE, 1987, p. 68).

A força dessa formulação está em romper tanto com a ideia de autossuficiência individual quanto com a fantasia de um educador que tudo sabe e tudo transmite. A aprendizagem, nessa perspectiva, nasce da relação, da mediação, da experiência compartilhada e da leitura crítica da realidade.

***Educação emancipadora
precisa reconhecer o
estudante como sujeito
histórico, portador de
saberes, de experiências e
de capacidade crítica.***

Esse princípio se articula profundamente com a função social da linguagem. Em Freire (1987), a palavra autêntica nunca é somente fala; ela é palavra-práxis, isto é, palavra unida à ação e à reflexão. Quando a linguagem é separada da realidade concreta, ela se esvazia e se converte em verbalismo.

Quando a ação é separada da reflexão, ela se reduz a ativismo. O diálogo emancipador surge, justamente, como superação dessas dicotomias: ele supõe palavra comprometida com o mundo, com a compreensão crítica das condições de vida e com a possibilidade de intervenção histórica. Por isso, a linguagem, no horizonte freireano, não pode ser vista apenas como técnica de comunicação didática; ela é mediação pela qual o sujeito aprende a ler a realidade, a reconhecer contradições e a posicionar-se diante delas.

A EPT não deve se limitar à formação de mão de obra, mas precisa contribuir para uma formação integral que articule saber técnico, compreensão histórica, consciência social e autonomia intelectual. Urbanetz e Bastos sustentam, precisamente, que os ensinamentos de Paulo Freire sobre educação libertadora, dialógica e democrática podem auxiliar a efetivação dos pressupostos da Educação

Profissional Técnica e Tecnológica, sobretudo quando esta se orienta pela formação omnilateral e pela constituição de sujeitos autônomos e protagonistas de sua história. Lopes e Gomes, em direção semelhante, defendem que as bases teóricas da EPT dialogam com os ideais freireanos de educação libertadora, dialógica e democrática, especialmente quando o currículo se orienta pela integração, pela contextualização e pela problematização.

É por isso que, em Pedagogia da autonomia, Freire (1996) insiste no respeito aos saberes dos educandos, sobretudo daqueles oriundos das classes populares, onde o texto afirma que:

A escola tem o dever de respeitar os conhecimentos com que os estudantes chegam a ela e de criar uma “intimidade” entre os saberes curriculares fundamentais e a experiência social vivida pelos alunos (FREIRE, 1996, p. 15-16).

Essa passagem é decisiva para a EPT, pois muitos de seus estudantes são jovens trabalhadores, adultos em formação, sujeitos de trajetórias interrompidas ou marcadas por desigualdades sociais. Quando a escola ignora esse repertório, transforma a linguagem pedagógica em fronteira simbólica; quando o reconhece, cria condições para que o conhecimento escolar faça sentido. Nesse quadro, a valorização dos saberes prévios não representa relativismo pedagógico, mas estratégia ética e epistemológica de mediação.

Essa valorização dos saberes de experiência feita não significa que Freire proponha a substituição do conhecimento científico pelo saber cotidiano. O que sua obra propõe é uma relação dialógica entre diferentes formas de saber, de modo que o estudante possa partir da sua experiência sem ficar aprisionado nela.



Na EPT, esse movimento é particularmente importante, porque a formação técnica exige conceitos, procedimentos, linguagens específicas e compreensão dos processos produtivos. A contribuição freireana consiste em lembrar que esse aprendizado se torna mais potente quando se apoia em mediações que reconhecem a historicidade dos sujeitos e a inteligibilidade da sua experiência.

Outro ponto central do diálogo emancipador é a recusa da neutralidade da educação. Para Freire (1996), não existe prática educativa neutra, porque toda ação pedagógica se inscreve em uma determinada visão de mundo, em opções éticas e em implicações políticas.

Em Pedagogia da autonomia, ele afirma explicitamente que não se pode estar no mundo, com o mundo e com os outros de forma neutra (FREIRE, 1996, p. 39).

Por sua vez, escuta, nesse cenário, ocupa lugar tão importante quanto a fala. Em Pedagogia da autonomia, Freire insiste que é escutando que se aprende a falar com o outro e não simplesmente a falar a ele. O texto enfatiza que quem escuta criticamente reconhece o interlocutor como sujeito da comunicação, e não como objeto dela (FREIRE, 1996, p. 57-60).

Essa passagem tem enorme relevância para o trabalho pedagógico na EPT, onde as diferenças de repertório, linguagem, idade, origem social e experiências profissionais pedem um professor capaz de escutar dúvidas, receios e formas diversas de expressão. Escutar, aqui, não significa abrir mão da condução pedagógica, mas ampliar a compreensão sobre como os estudantes estão atribuindo sentido ao conteúdo. Trata-se de uma escuta que informa a mediação, recalibra a explicação e favorece o avanço conceitual.

Freire (1996) também aproxima diálogo e produção do conhecimento. Ao afirmar que:

Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para sua produção ou construção, ele desloca o centro da prática docente da exposição para a mediação intelectual (FREIRE, 1996, p. 12; p. 24).



Isso não elimina a necessidade de explicação, sistematização e estudo rigoroso, mas redefine sua função: o professor não é um transmissor mecânico, e sim alguém que organiza condições para que o educando compreenda, pergunte, relacione, investigue e se aproprie criticamente do objeto de estudo.

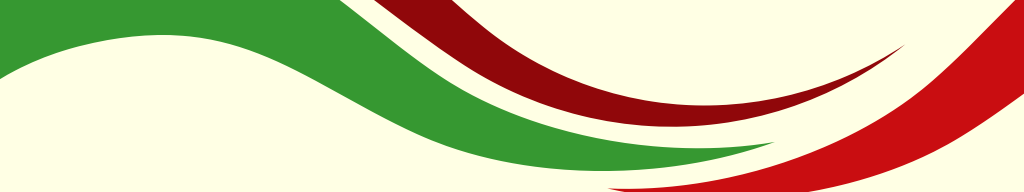
Na EPT, esse ponto é crucial, porque o ensino técnico frequentemente corre o risco de ser reduzido a instrução operacional. O diálogo emancipador freireano desafia esse reducionismo ao propor uma pedagogia em que o aprender técnico também seja aprender a pensar, a interpretar e a agir com consciência.

Outro aspecto decisivo é que o diálogo emancipador não se limita à relação professor-aluno em sentido estrito. Ele produz efeitos na cultura escolar como um todo. Freitas e Forster mostram, ao discutir Paulo Freire na formação de educadores, que seu legado continua fecundo para a constituição de práticas crítico-reflexivas, inclusive na formação de gestores e no desenvolvimento de experiências inovadoras.

Isso não elimina a necessidade de explicação, sistematização e estudo rigoroso, mas redefine sua função: o professor não é um transmissor mecânico, e sim alguém que organiza condições para que o educando compreenda, pergunte, relacione, investigue e se aproprie criticamente do objeto de estudo.

Na EPT, esse ponto é crucial, porque o ensino técnico frequentemente corre o risco de ser reduzido a instrução operacional. O diálogo emancipador freireano desafia esse reducionismo ao propor uma pedagogia em que o aprender técnico também seja aprender a pensar, a interpretar e a agir com consciência.

Outro aspecto decisivo é que o diálogo emancipador não se limita à relação professor-aluno em sentido estrito. Ele produz efeitos na cultura escolar como um todo. Freitas e Forster mostram, ao discutir Paulo Freire na formação de educadores, que seu legado continua fecundo para a constituição de práticas crítico-reflexivas, inclusive na formação de gestores e no desenvolvimento de experiências inovadoras.



PARTE 2: A PRÁTICA NO CHÃO DA ESCOLA

A teoria só ganha densidade pedagógica quando encontra a realidade concreta da sala de aula. Na Educação Profissional e Tecnológica, esse encontro é especialmente exigente porque o trabalho docente se realiza diante de sujeitos cujas trajetórias escolares, familiares, profissionais e afetivas são profundamente marcadas por desigualdades sociais, interrupções de estudo e múltiplas responsabilidades cotidianas.

Por isso, pensar a linguagem como mediação pedagógica na EPT implica olhar menos para um aluno abstrato e mais para o estudante real, aquele que chega à escola carregando cansaço, expectativas, inseguranças e saberes produzidos fora dela. Estudos sobre permanência, evasão e experiência escolar na educação profissional mostram que as condições de vida dos estudantes influenciam diretamente sua relação com a escola, com o conhecimento e com a própria confiança para aprender.



O perfil do nosso estudante

Quando observamos o cotidiano da EPT, percebemos que muitos estudantes não correspondem ao modelo tradicional do aluno jovem, sem grandes encargos familiares e com trajetória escolar linear. Em especial nos cursos articulados à EJA e ao PROEJA, aparecem sujeitos adultos, trabalhadores, mulheres com jornadas múltiplas, mães, pessoas que precisaram interromper os estudos e que retornam à escola trazendo, ao mesmo tempo, desejo de mudança e marcas de processos anteriores de exclusão educacional. Estudos sobre o PROEJA mostram que esse público frequentemente reencontra a escola depois de percursos negados, atravessados por trabalho precoce, pobreza, responsabilidades domésticas e baixa continuidade escolar.

Além disso, o estudante da EPT costuma manter uma relação muito concreta com a escola, porque sua permanência geralmente está ligada à esperança de melhorar as condições de vida, ampliar oportunidades de trabalho e reconstruir projetos interrompidos.

No caso das mulheres, especialmente aquelas que estudam e trabalham enquanto também assumem responsabilidades familiares e de cuidado, as dificuldades podem ser ainda maiores. Pesquisas sobre a participação feminina no PROEJA mostram que a presença das mulheres na educação profissional está atravessada por desafios específicos relacionados à conciliação entre estudo, trabalho e vida doméstica, o que repercute diretamente na permanência e no modo como vivem a experiência escolar.

As barreiras da linguagem

É nesse cenário que as barreiras da linguagem se tornam visíveis. Quando o professor utiliza uma linguagem excessivamente técnica, acelerada, formalista ou descontextualizada, ele pode criar um obstáculo imediato entre o estudante e o conteúdo. Não se trata de negar a importância do vocabulário específico das áreas profissionais, mas de reconhecer que a mediação exige percurso, tradução pedagógica e atenção ao modo como a turma está significando aquilo que ouve.

Quando essas estudantes chegam à escola cansadas, preocupadas com os filhos, com o sustento da casa ou com a falta de apoio, não se pode esperar que a relação com o conteúdo aconteça em condições ideais. Nesses contextos, a linguagem do professor precisa ser atravessada por sensibilidade pedagógica, porque acolher não é facilitar indevidamente, mas reconhecer as condições concretas de existência dos sujeitos que aprendem (MARINHO; FERREIRA, 2011, p. 76-84; BARROS; ARAÚJO, 2017).

Por isso, frases como “eu estou muito velho para estudar”, “não consigo acompanhar” ou “não tenho capacidade” não devem ser lidas como simples desinteresse ou fragilidade individual. Elas expressam marcas de uma história escolar interrompida, de experiências anteriores de exclusão, de comparações dolorosas e de um processo social que, muitas vezes, convenceu esses sujeitos de que o conhecimento não era um lugar para eles.

O reencontro com a escola, nesses casos, costuma ser ambivalente: há desejo de permanecer, mas também medo de não dar conta. Estudos com estudantes do PROEJA mostram que voltar a estudar pode significar tanto esperança quanto tensão, já que o ambiente escolar reativa memórias de fracasso, vergonha ou inadequação. Assim, a prática pedagógica precisa compreender essas falas como indicadores importantes de mediação, e não como justificativas para o afastamento do estudante (SILVA; JORGE, 2017, p. 55-71; SANCEVERINO, 2016, p. 455-475).

Outro aspecto importante é o constrangimento gerado quando a linguagem escolar não permite ao estudante errar, perguntar ou revelar que não compreendeu. Em ambientes muito marcados pela correção imediata, pela resposta pronta ou pelo excesso de jargão, a dúvida passa a ser vivida como exposição da própria insuficiência.



Freire já alertava que ensinar exige respeito aos saberes dos educandos e escuta sensível, e essa formulação tem grande força para a EPT: um professor que não acolhe a dúvida pode, sem perceber, reforçar o silêncio e a distância do aluno em relação ao conhecimento. Do mesmo modo, Sanceverino mostra que a mediação pedagógica na educação de jovens e adultos precisa estar ancorada no diálogo como exigência política e existencial da prática, o que inclui reconhecer a palavra do estudante como parte constitutiva da aprendizagem. Quando isso não ocorre, a linguagem deixa de mediar e passa a bloquear (FREIRE, 1996, p. 15-16; SANCEVERINO, 2016, p. 455-475).

A linguagem que aproxima

Por outro lado, quando a linguagem é adaptada com responsabilidade pedagógica, o efeito pode ser profundamente transformador. Aproximar a linguagem não significa simplificar de modo empobrecedor, mas construir caminhos para que o estudante transite do repertório cotidiano ao conceito técnico com segurança e sentido.

Esse movimento exige que o professor perceba onde a turma está, como está compreendendo o conteúdo e quais palavras precisam ser retomadas, traduzidas ou exemplificadas. Pesquisas sobre mediação e linguagem na sala de aula mostram que a narratividade do professor, a forma como ele organiza sua fala, acolhe as intervenções dos alunos e reelabora sentidos durante a interação, é decisiva para a construção do conhecimento.

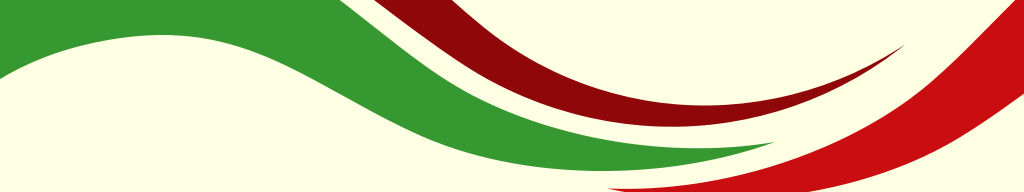


O exemplo da expressão “lei seca” ajuda a visualizar com nitidez esse processo. Quando estudantes associam o termo imediatamente à proibição de álcool, estão mobilizando um sentido cotidiano, socialmente difundido e perfeitamente compreensível. O problema não está nessa associação inicial, mas no que o professor faz a partir dela. Se a dúvida é acolhida, a linguagem cotidiana deixa de ser erro a ser reprimido e se torna ponto de partida para a construção do conceito dentro do contexto profissional específico.

É justamente esse deslocamento que caracteriza uma mediação bem-sucedida: o docente não ridiculariza o entendimento inicial da turma, mas o utiliza como ponte para um novo nível de compreensão. Essa passagem do conhecido ao novo, do vivido ao conceitual, é coerente tanto com a perspectiva freireana de respeito aos saberes do educando quanto com estudos sobre linguagem como mediação do ensino e da aprendizagem (FREIRE, 1996, p. 15-16).

Quando isso acontece, produz-se algo que vai além da mera compreensão de um conteúdo isolado. Produz-se pertencimento. O estudante percebe que pode perguntar sem ser diminuído, que seu repertório não é motivo de vergonha e que a escola pode ser um lugar em que sua linguagem inicial é reconhecida como ponto de partida legítimo. Esse sentimento de segurança não é um detalhe afetivo secundário; ele participa da permanência, do engajamento e da possibilidade de elaboração conceitual mais profunda.

Em síntese, olhar para a prática no chão da escola é reconhecer que a mediação pedagógica na EPT depende, em grande medida, da qualidade da linguagem que circula na sala de aula. O perfil dos estudantes, as barreiras que enfrentam e as possibilidades de aproximação revelam que não basta dominar o conteúdo técnico; é preciso saber colocá-lo em movimento numa linguagem que dialogue com a realidade dos sujeitos, sem abrir mão do rigor formativo.



PARTE 3: GUIA DE ORIENTAÇÕES EDUCACIONAIS

Na Educação Profissional e Tecnológica, o professor precisa ser compreendido como mediador do conhecimento, e não apenas como transmissor de conteúdos. Isso significa que sua atuação exige domínio técnico, mas também sensibilidade para perceber quem são os estudantes, como aprendem e de que forma a linguagem pode facilitar ou dificultar a apropriação dos saberes escolares e profissionais.

Quando a prática docente se orienta apenas pela exposição formal de conteúdos, sem considerar a experiência dos sujeitos e os processos de mediação, o ensino tende a se tornar distante e pouco significativo. Por isso, na EPT, a linguagem do professor precisa articular clareza, rigor conceitual e compromisso com a formação humana integral (BRASIL, 2007, p. 41-47).

Essa compreensão também se sustenta na perspectiva freireana de docência. Paulo Freire defende que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar condições para sua produção e construção pelo estudante, o que exige escuta, respeito aos saberes prévios e uma linguagem pedagogicamente comprometida com a autonomia do educando (FREIRE, 1996, p. 12-16; p. 24- 26).

Assim, o professor da EPT precisa construir uma fala que não humilhe, não silencie e não transforme o conhecimento técnico em instrumento de exclusão. Sua linguagem deve funcionar como ponte entre o cotidiano do aluno e os conceitos da formação profissional, favorecendo compreensão, permanência e participação (FREIRE, 1996, p. 15-16).

1. Adequação vocabular: traduzir sem empobrecer

A primeira diretriz prática consiste em adequar o vocabulário sem empobrecer o conteúdo. Na EPT, o estudante precisa aprender a linguagem própria de sua área profissional, incluindo siglas, termos técnicos, expressões normativas e conceitos específicos. No entanto, essa aprendizagem não pode ocorrer por mera exposição brusca a um vocabulário desconhecido. Quando a palavra técnica aparece sem mediação, ela pode produzir medo, travamento e afastamento.

O papel do professor é justamente traduzir pedagogicamente esse vocabulário, apresentando-o de modo gradual, contextualizado e inteligível, sem abrir mão do rigor exigido pela formação (BRASIL, 2007, p. 44-45).

Evitar o formalismo excessivo é parte central dessa tarefa. O excesso de linguagem acadêmica, jurídica ou burocrática pode produzir uma sensação de estranhamento imediato, sobretudo entre estudantes que retornam à escola depois de trajetórias interrompidas ou que possuem base escolar fragilizada. Nesses casos, o problema não está na existência do vocabulário técnico, mas na ausência de percurso didático para sua apropriação. Por isso, termos como “LGPD”, “protocolo”, “normativa”, “compliance” ou “prescindir” precisam ser apresentados com explicações acessíveis, exemplos de uso e retomadas sucessivas, para que deixem de ser barreiras e se tornem instrumentos de aprendizagem (FREIRE, 1996, p. 15-16).

Traduzir sem empobrecer significa, portanto, não substituir o conceito técnico por simplificações permanentes, mas construir um caminho de entrada para ele. O professor pode apresentar o termo, explicá-lo em linguagem mais próxima do cotidiano profissional concreta e depois retomá-lo em novos contextos, até que o estudante consiga utilizá-lo com segurança. Esse movimento é coerente com a defesa freireana de que o ensino deve respeitar os saberes dos educandos e, ao mesmo tempo, levá-los a novos patamares de compreensão, sem tratá-los como incapazes de acessar conhecimentos complexos (FREIRE, 1996, p. 27-29).

2. Contextualização: trazer o mundo do trabalho para a sala

A segunda diretriz é a contextualização. Na Educação Profissional e Tecnológica, ensinar não pode significar trabalhar conteúdos de forma abstrata, desconectados da realidade social e profissional dos estudantes. O Documento Base da EPT (BRASIL, 2007) integrada sustenta que trabalho, ciência, tecnologia e cultura devem ser os eixos estruturantes da formação, o que exige uma prática pedagógica que relacione o conhecimento escolar com situações concretas do mundo do trabalho e da vida em sociedade.

Quando o professor contextualiza bem, o estudante compreende melhor por que aquele conteúdo existe, onde ele se aplica e que função ele cumpre no exercício profissional (BRASIL, 2007, p. 44-47; COSTA, 2018, p. 205-208).

Usar exemplos da realidade é uma estratégia poderosa de mediação. Situações do território, da comunidade, do setor produtivo local ou de experiências já vividas pelos próprios estudantes facilitam a compreensão porque retiram o conteúdo da abstração e o inserem num universo reconhecível.

Na EPT, isso é especialmente importante porque muitos alunos mantêm uma relação concreta com a escola e com a formação, buscando melhorar a vida, o trabalho e as oportunidades futuras. Quando os exemplos são muito distantes da realidade da turma, o conteúdo tende a parecer artificial; quando dialogam com o cotidiano, a linguagem ganha sentido e o estudante se sente mais implicado no processo (BRASIL, 2007, p. 44-45; GARIGLIO, 2014, p. 875-878).



3. O tom de voz e o acolhimento pedagógico

A terceira diretriz diz respeito ao tom de voz e ao acolhimento pedagógico. O modo como o professor fala interfere diretamente na recepção do conteúdo. A velocidade da fala, a escolha do tom, a paciência para retomar uma explicação e a maneira de responder às dúvidas influenciam a segurança emocional do estudante e, consequentemente, sua disposição para aprender.

Em turmas compostas por jovens trabalhadores, adultos em retorno escolar, mulheres com múltiplas jornadas e sujeitos marcados por experiências anteriores de fracasso, um ambiente emocionalmente hostil pode acelerar o afastamento e a evasão. Por isso, o acolhimento não é ornamento da prática pedagógica; ele é uma condição concreta de permanência e aprendizagem (FREIRE, 1996, p. 57-60).

Criar um clima de segurança emocional não significa diminuir a exigência acadêmica, mas construir uma relação em que o estudante possa perguntar, errar, reformular e tentar novamente sem ser humilhado. Na EPT, muitos estudantes chegam cansados do trabalho e inseguros quanto à própria capacidade de aprender. Um tom de voz ríspido, apressado ou impaciente pode reforçar esse sentimento de incapacidade; um tom acolhedor, firme e respeitoso pode ajudá-los a persistir.

O professor mediador compreende que sua fala não transmite apenas informação: ela também comunica possibilidades, limites, pertencimento e reconhecimento (FREIRE, 1996, p. 15-16).

Adaptar-se ao ritmo da turma também é parte desse acolhimento. O professor precisa ler expressões não verbais, silêncios, olhares e sinais de confusão. Se a turma se cala de forma tensa, se os rostos revelam estranhamento ou se poucos conseguem acompanhar a sequência da explicação, não faz sentido insistir na mesma velocidade como se o problema estivesse apenas no aluno.

4. A escuta ativa e a dialogicidade

A quarta diretriz é a escuta ativa e a dialogicidade. Para Paulo Freire, ensinar exige escutar, porque é somente na escuta que o educador aprende a falar com o outro e não apenas a falar para ele. Essa concepção é fundamental para a EPT, uma vez que o processo de aprendizagem se fortalece quando a fala dos estudantes é reconhecida como parte da construção do conhecimento.

A dialogicidade não elimina a condução do professor, mas impede que a aula se converta em monólogo autoritário. Em vez disso, transforma a linguagem em espaço de interação, problematização e produção compartilhada de sentido (FREIRE, 1996, p. 57-60; p. 68-69).

Promover rodas de conversa, abrir momentos de escuta ao final da aula e reservar tempo para que os alunos falem de suas dúvidas e vivências são estratégias coerentes com essa perspectiva. Longe de representar perda de tempo, esses momentos permitem ao professor identificar incompreensões, escutar interpretações equivocadas, perceber barreiras linguísticas e reorganizar a própria mediação.

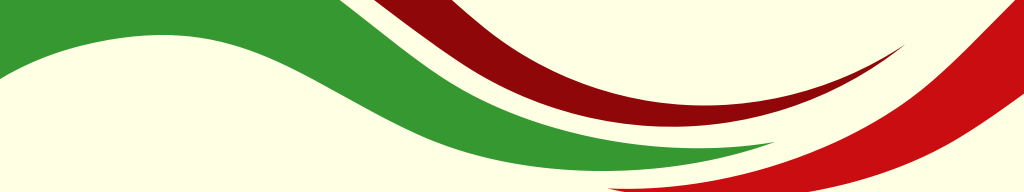
Na EPT, onde a diversidade de trajetórias e repertórios é ampla, a escuta ativa ajuda a tornar visível aquilo que, sem fala, permaneceria oculto: o medo de perguntar, o constrangimento diante do termo técnico, a distância entre o exemplo usado e a realidade vivida pelo estudante (FREIRE, 1996, p. 15-16).

Validar o conhecimento do aluno também é parte da dialogicidade. O estudante não chega à escola vazio; ele traz experiências de trabalho, de vida, de linguagem e de sociabilidade que precisam ser reconhecidas como ponto de partida para a mediação pedagógica. Isso não significa substituir o conhecimento formal pelo saber cotidiano, mas construir uma relação entre ambos.

Freire (1996) insiste que o respeito aos saberes dos educandos é exigência ética da prática docente, e essa formulação tem força particular na EPT, onde muitos estudantes possuem repertórios práticos significativos, embora nem sempre convertidos em linguagem escolarizada ou técnica. Quando o professor reconhece isso, o estudante sente que sua história importa e se torna mais disponível para aprender (FREIRE, 1996, p. 15-16).

Ser um encorajador é, por fim, uma dimensão decisiva da linguagem docente, ou seja, em muitos casos, o professor da EPT se torna uma das poucas referências institucionais capazes de devolver ao estudante a confiança na própria capacidade de aprender.





CONSIDERAÇÕES FINAIS: A LINGUAGEM COMO PONTE PARA A APRENDIZAGEM NA EPT

Ao final deste guia, torna-se ainda mais evidente que a linguagem ocupa um lugar central na Educação Profissional e Tecnológica, não apenas como instrumento de comunicação, mas como elemento estruturante da mediação pedagógica, da construção do pensamento e da permanência dos estudantes no processo educativo.

Na EPT, ensinar não significa apenas apresentar conteúdos técnicos ou desenvolver competências operacionais; significa, sobretudo, criar condições para que os estudantes compreendam, atribuam sentido ao que aprendem e se reconheçam como sujeitos capazes de avançar intelectual, profissional e humanamente.

Ao longo deste material, vimos que essa compreensão encontra sustentação em perspectivas teóricas consistentes. Em Vigotski, a linguagem aparece como ferramenta fundamental na organização do pensamento e na constituição das funções psicológicas superiores. Em Paulo Freire, ela ganha densidade ética, política e emancipadora, ao ser entendida como caminho de diálogo, escuta, consciência e humanização. Essas contribuições mostram que a palavra do professor nunca é neutra: ela pode abrir caminhos ou bloqueá-los, aproximar ou afastar, fortalecer ou enfraquecer a confiança do estudante em sua própria capacidade de aprender.

Também foi possível perceber que a realidade do chão da escola exige do docente muito mais do que domínio técnico. O estudante da EPT, em muitos contextos, é alguém que chega à sala de aula trazendo cansaço, insegurança, responsabilidades familiares, trajetórias escolares interrompidas e, muitas vezes, marcas de experiências anteriores de exclusão.

Diante desse cenário, a linguagem pedagógica precisa ser sensível sem perder a firmeza, acolhedora sem abrir mão do rigor, acessível sem se tornar superficial. Isso significa compreender que, em muitos

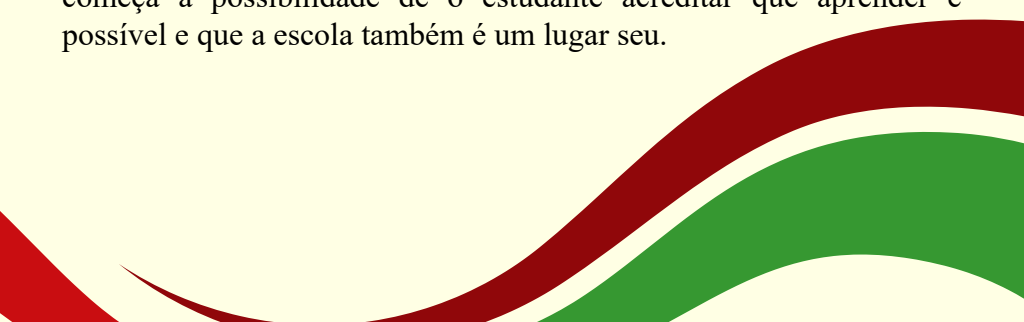
casos, o obstáculo não está apenas no conteúdo, mas na forma como ele é apresentado, explicado e compartilhado.

Por isso, as orientações construídas neste guia não devem ser vistas como regras rígidas ou fórmulas prontas, mas como princípios de atuação pedagógica comprometidos com uma docência mais consciente. Adequar o vocabulário, contextualizar os conteúdos, cuidar do tom de voz, acolher dúvidas, praticar a escuta ativa e validar os saberes dos estudantes são atitudes que fortalecem a mediação do conhecimento e ajudam a transformar a sala de aula em um espaço mais significativo. São escolhas pedagógicas que, embora simples em aparência, possuem grande impacto na forma como o aluno se relaciona com a escola, com o saber e consigo mesmo.

Finalizar este guia é, portanto, reafirmar uma convicção: na Educação Profissional e Tecnológica, a linguagem precisa ser compreendida como ponte. Ponte entre o saber cotidiano e o saber científico. Ponte entre a experiência de vida e a formação profissional. Ponte entre o medo de não conseguir e a possibilidade real de aprender. Quando o professor assume essa responsabilidade com intencionalidade, sua fala deixa de ser apenas explicação e passa a ser gesto pedagógico, ato de mediação e prática de transformação.

Que este guia possa, assim, servir não apenas como material de consulta, mas como convite à reflexão sobre a própria docência. Mais do que ensinar conteúdos, educamos pessoas. E, nesse caminho, a forma como falamos, escutamos, acolhemos e explicamos pode fazer toda a diferença.

Na EPT, onde a formação precisa unir conhecimento técnico, sensibilidade humana e compromisso social, a linguagem do professor pode ser uma das mais poderosas ferramentas de permanência, pertencimento e emancipação. É nela, muitas vezes, que começa a possibilidade de o estudante acreditar que aprender é possível e que a escola também é um lugar seu.



REFERÊNCIAS:

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Educação profissional técnica de nível médio integrada ao ensino médio: documento base. Brasília, DF: MEC/SETEC, 2007. Disponível em: Portal do MEC. Acesso ao documento:

portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/documento_base.pdf. Acesso em: 10 abr. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Programa nacional de integração da educação profissional com a educação básica na modalidade de educação de jovens e adultos – PROEJA: documento base. Brasília, DF: MEC/SETEC, 2007. Disponível em portal oficial do MEC. Acesso em: 10 abr. 2026.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996. Disponível em: PDF hospedado em página acadêmica da UFSC. Acesso em: 10 abr. 2026.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. Disponível em: versões digitais e acervos acadêmicos consultados via web. Acesso em: 10 abr. 2026.

VIGOTSKI, Lev Semenovitch. A construção do pensamento e da linguagem. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001. PDF disponível em repositório público educacional.