CONEDU

XI Congresso Nacional de Educação

Fazer educação a partir das margens: compromissos formativos.

Ensino e suas intersecções (Vol. 4)

Organização:

Paula Almeida de Castro
Renata Ramos de Santana

ISBN: 978-65-5222-065-3

realizeeventos Científicos & Editora

CAPES

CNPq

CONEDU

XI Congresso Nacional de Educação

Ensino e suas intersecções (Vol. 4)

Paula Almeida de Castro
Renata Ramos de Santana
Organização

realizeeventos
Científicos & Editora

CONEDU

XI Congresso Nacional de Educação

Ensino e suas intersecções (Vol. 4)

Dados Internacionais da Catalogação na Publicação (CIP)

E59 Ensino e suas intersecções / Organizadores, Paula Almeida de Castro, Renata Ramos de Santana. – Campina Grande: Realize eventos, 2026.

819 p. : il. (v.4)

E-book.
DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT17.000
ISBN 978-65-5222-065-3

1. Interdisciplinaridade. 2. Atividades educacionais. 3. Práticas pedagógicas. 4. Metodologia ativa. 5. Ensino e aprendizagem. I. Título. II. Castro, Paula Almeida de. III. Santana, Renata Ramos.

21. ed. CDD 371.102

Elaborada por Edson Marques Almeida Monteiro - CRB 743 / 15ª Região PB/RN

REALIZE EVENTOS CIENTÍFICOS & EDITORA LTDA.

Rua: Aristídes Lobo, 331 - São José - Campina Grande-PB | CEP: 58400-384

E-mail: contato@portalrealize.com.br | Telefone: (83) 3322-3222

ISBN: 978-65-5222-065-3

COMISSÃO CIENTÍFICA

ANA MARIA SOTERO PEREIRA
ANA PAULA FERREIRA DA SILVA
BÁRBARA BARBOSA CAMILO DE MELO
BRUNA CARVALHO
EULALIA LINS E SILVA RODRIGUES
FELIPE BÉRGAMO BARRETO HOLANDA
IKLA LIMA CAVALCANTE LEITE
JORGE BELÉM OLIVEIRA JÚNIOR
KIELMA ANDERLY FARI?AS E SILVA
MÁRCIA BRANDÃO RODRIGUES AGUILAR
MARIA DA CONCEIÇÃO ANDRADE DE OLIVEIRA
NATANAEL DUARTE DE AZEVEDO
PAULA ALMEIDA DE CASTRO
RENATA RAMOS DE SANTANA
TANIA SERRA AZUL MACHADO BEZERRA

ISBN: 978-65-5222-065-3

PREFÁCIO

XI CONEDU – FAZER EDUCAÇÃO A PARTIR DAS MARGENS: COMPROMISSOS FORMATIVOS

Com grande entusiasmo, apresentamos uma coletânea de estudos apresentados em formato de capítulos incríveis, dentro do Grupo de Trabalho que destaca o ensino e suas possibilidades de intersecções. Nesta XI edição do CONEDU, para fazer educação a partir das margens em nossos compromissos formativos, relevamos o debate multidisciplinar sobre os processos de ensino-aprendizagem numa perspectiva humanizada. Deste modo, encontraremos nesta sessão: relatos de experiência, discussão de práticas e metodologias que implementam o currículo e a avaliação da aprendizagem, revisão bibliográfica e estudos de campo, que destacam produções nas mais diversas áreas de conhecimento, contemplando a intersecção entre ensino-aprendizagem e a educação em espaços e/ou práticas não escolares. Podemos destacar, então, o teatro, as artes visuais, a dança, a literatura, a música e demais manifestações humanas e criativas na prática docente contemporânea. Na análise dos trabalhos que compõem nosso GT, utilizamos como referencial teórico a Teoria da Aprendizagem Significativa do psicólogo David Ausubel para que entendamos as possíveis relações que poderemos atribuir entre: o conhecimento prévio dos alunos, a potencialidade do material didático e a disposição dos alunos para construir conhecimento para além da sala de aula e dos conteúdos formais de ensino-aprendizagem. Desta forma, Souza et al, 2015, destaca que o processo de ensino-aprendizagem costuma ser bem-sucedido quando o aprendiz deseja descobrir o que é necessário que ele saiba para atuar na realidade em que está inserido, adquirindo, então, novos conhecimentos, ao mesmo tempo que tende a atualizar os conhecimentos que já dispõe. Com isso, a tendência é fazer um caminho possível

ISBN: 978-65-5222-065-3

entre a realidade criativa da vida real do aprendiz numa intersecção com o que é estimulado e aprendido nos espaços de educação formal. Isso dá sentido à aprendizagem porque o estudante atribui significado para o conhecimento a que tem acesso na medida que o vincula à sua realidade singular (AUSUBEL, 2000). Com a elaboração de sentidos novos e únicos dentro do contexto de aprendizagem em intersecção com outras áreas de vida e de conhecimento, tem-se, assim, a aprendizagem propriamente significativa (SOUZA et al, 2015). Desejamos, portanto, que ao se debruçar sobre os seguintes capítulos, você aprecie as intersecções entre os temas e perspectivas e, com isso, elabore uma aprendizagem significativa a partir da lógica formal de educação e dos aspectos mais criativos e simbólicos da vida humana em constante necessidade de aprendizado.

Renata Ramos de Santana

ISBN: 978-65-5222-065-3

SUMÁRIO

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT17.001
HERDEIROS DAS ORIGENS: UM ESTUDO DAS RELAÇÕES ENTRE ARTE ERUDITA E ARTE POPULAR **14**
Edileila Maria Leite Portes

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT17.002
FILOSOFIA COMO TERRITÓRIO DE CRIAÇÃO: A PEDAGOGIA DO CONCEITO NA LÓGICA RIZOMÁTICA DELEUZIANA COMO POSSIBILIDADE DE EMANCIPAÇÃO CRÍTICA NO ENSINO MÉDIO **40**
Gleison Lima da Silva

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT17.003
SABORES E SABERES: A GASTRONOMIA COMO ALIADA NA INCLUSÃO SOCIAL E NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM NO ENSINO FUNDAMENTAL ANOS INICIAIS **67**
Kennedy Wagner dos Santos Silva

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT17.004
EDUCAÇÃO PARA A PAZ NAS AULAS EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR NO ENSINO FUNDAMENTAL: UM ESPAÇO PEDAGÓGICO (IMPER) ATIVO **87**
Washington Luiz Silva Sena
Nilson Vieira Pinto

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT17.005
CAMPINA FAZ 160 ANOS: CELEBRANDO A HISTÓRIA E CULTURA DA CIDADE DE CAMPINA GRANDE ENQUANTO PROPOSTA DIDÁTICA **109**
Giovanna de Aquino Fonseca Araújo
Maria do Socorro Andrade Machado de Siqueira
Adriana de Sá Costa
Kaliuma Soares Silva

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT17.006
FOTOGRAFIA PARA TODA AULA: LEVANTAMENTO DE PESQUISAS E PRÁTICAS EDUCATIVAS COM A FOTOGRAFIA NO PORTAL DA EDITORA REALIZE **135**
André Augusto Diniz Lira
Paulo Matias Figueiredo Júnior
José Clêyson Barbosa de Santana

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT17.007
MAPAS MENTAIS E CONCEITUAIS NO ENSINO MÉDIO: TÉCNICAS DE ESTUDO EMPREGADAS NO ÂMBITO DA DISCIPLINA DE ESTUDOS ORIENTADOS **155**
Francisco Carlos Ferreira de Castro
Jocicleide de Sousa Freitas
Antônia Daniely de Lima Andrade

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT17.008
ENCENAÇÕES DO EU-NÓS: CRIAÇÃO CÊNICA BIODRAMÁTICA COM ESTUDANTES DA REDE PÚBLICA DE ENSINO DE MACEIÓ-AL **179**
Jailton Ferreira de Oliveira Júnior

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT17.009
ABORDAGEM DA ACESSIBILIDADE URBANA E DO DESENHO UNIVERSAL NA FORMAÇÃO DE ARQUITETOS E URBANISTAS EM CAMPOS DOS GOYTACAZES/RJ **206**
Yanka Ribeiro Ramos Maciel
Sergio Rafael Cortes de Oliveira

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT17.010
PEQUENAS IDEIAS PARA UM ENSINO-MAR: DISPOSITIVOS DE CINEMA NAS AULAS DE HISTÓRIA **231**
Thiago da Silva Barbosa
Gustavo Manoel da Silva Gomes

ISBN: 978-65-5222-065-3

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT17.011
AMBIGUIDADE E HUMOR NA LITERATURA: EXPLORANDO A SEMÂNTICA COM GÊNEROS HUMORÍSTICOS NO ENSINO **250**
Daniela Jaqueline Tôrres Barreto
Laís de Oliveira Sena

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT17.012
AINDA TEMOS DIREITO À LITERATURA? ENSINO DE LITERATURA, DIREITOS HUMANOS E DEMOCRACIA NO SÉCULO XXI **278**
Raphaella Mendes Silva de Castro Lira

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT17.013
MÚLTIPLAS INTELIGÊNCIAS: A ESCOLA EM ESPAÇOS QUE DIALOGAM COM AS APRENDIZAGENS **297**
Thiago Breno de Medeiros Carmo
Lucilly Vitória Ferreira Crato
Emilly Júlia Câmara de Lima
Kyria Barros Martins do Nascimento
Doriele Silva de Andrade Costa Duvernoy

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT17.014
HISTÓRIAS EM QUADRINHOS E SUSTENTABILIDADE: PRÁTICA NO ENSINO DE MATEMÁTICA APLICADA À ARQUITETURA E URBANISMO **322**
Sergio Rafael Cortes de Oliveira
Tanisse Paes Bóvio Barcelos Cortes

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT17.015
INVESTIGAÇÃO COMO PRÁTICA DE ENSINO: UMA ANÁLISE DA RELAÇÃO TEORIA-PRÁTICA NO ENSINO DE CIÊNCIAS **347**
João Batista Mendes Nunes
Nívea Maria da Silva Carlos
Anisio de França Neto

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT17.016
ACOLHIMENTO PSICOLÓGICO ÀS URGÊNCIAS SUBJETIVAS DE EDUCADORES E FUNCIONÁRIOS EM ESCOLA PÚBLICA **366**
Jailma Belarmino Souto
Maria Lígia de Aquino Gouveia
Maria Clara de Araújo Souto Badú
Dayara Almeida Sicupira

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT17.017
OS EMBATES DA EDUCAÇÃO DURANTE À PANDEMIA DO COVID-19: UM OLHAR GEOGRÁFICO ACERCA DO ENSINO EMERGENCIAL NO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA DA UNEAL. **392**
Wanessa Estefanny Pereira da Silva
Mauricio Luiz dos Santos
Clélio Cristiano dos Santos

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT17.018
A RELAÇÃO CAMPO-CIDADE E RURAL-URBANO NAS AULAS DE GEOGRAFIA DAS ESCOLAS PÚBLICAS DE UNIÃO DOS PALMARES-ALAGOAS **407**
Mauricio Luiz dos Santos
Clélio Cristiano dos Santos
Thais Patrícia Paulino da Silva

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT17.019
FABRICAÇÃO DE JOGOS DE SALÃO COM MATERIAIS RECICLÁVEIS **426**
Duciene Bezerra da Silva Nunes
Thiago Akilla Isídio Ventura de Lima

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT17.020
METODOLOGIAS ATIVAS PARA SENSIBILIZAR ALUNOS DO FUNDAMENTAL II SOBRE MUDANÇAS AMBIENTAIS E AÇÕES NA ESCALA COMUNITÁRIA **445**
Martha Priscila Bezerra Pereira

ISBN: 978-65-5222-065-3

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT17.021
CONTRIBUIÇÕES DA INFORMÁTICA E DA LÍNGUA PORTUGUESA NO DESENVOLVIMENTO DA ARGUMENTAÇÃO NO ENSINO FUNDAMENTAL **470**
Sandra Cristinne Xavier da Câmara
Augusto César Oliveira de Almeida

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT17.022
IDENTIFICAÇÃO E ANÁLISE DOS ARTEFATOS CULTURAIS SURDOS NA OBRA KIKA E A ESTRELA ENCANTADA **496**
Otávio Washington Lima Silva
Janaína Aguiar Peixoto

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT17.023
DECOLONIDADE ESCOLAR NO SERTÃO DO PIAUÍ: APROXIMAÇÕES PEDAGÓGICAS COM OS CONHECIMENTOS DOS POVOS DA CAPIVARA **523**
Josimar Custodio Rocha

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT17.024
QUANDO A ESCOLA SE TORNA PROJETO: NARRATIVAS DE GESTÃO, CULTURA E TRANSFORMAÇÃO SOCIAL **543**
Douglas Teixeira

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT17.025
"CULTURA CONTEMPORÂNEA: ENTRE O POPULAR E DIGITAL" **563**
Lubélia de Paula Souza Barbosa
Jhonatan Alves Pereira Mata

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT17.026
FAMÍLIA E ESCOLA: MUNDOS QUE SE ENCONTRAM PARA CONSTRUÇÃO DE UMA SOCIEDADE MELHOR **587**
Gislenny Alves
Edvaldo Cesar do Nascimento

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT17.027
CORPO EM MOVIMENTO: UMA PROPOSTA DIDÁTICO-PEDAGÓGICA PARA O ENSINO DA GINÁSTICA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INTEGRAL EM PAULISTA-PE **606**
José Antonio da Silva

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT17.028
PRÁTICA DOCENTE E METODOLOGIAS ATIVAS NO ENSINO DE CIÊNCIAS DA NATUREZA: CONTRIBUIÇÕES EM UMA ESCOLA SOCIAL DO AGRESTE PERNAMBUCANO **622**
Leywison Arthur Evaristo de Carvalho
Maria Fernada Sobral Dornelas Pereira
Jaíne Gabrielle de Andrade Souza

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT17.029
MONITORIA EM PSICOLOGIA: CAMINHOS FORMATIVOS NO CONTEXTO HOSPITALAR **639**
Vanessa Silveira de Brito

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT17.030
ARQUITETURA EFÊMERA NO ENSINO DE ARQUITETURA E URBANISMO EM INSTITUIÇÕES PÚBLICAS DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO **660**
Lara Clemente de Siqueira
Sergio Rafael Cortes de Oliveira

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT17.031
ENTRE VERSOS E RIMAS: POEMAS INFANTOJUVENIS DOS SÉCULOS XX E XXI EM SEQUÊNCIA DIDÁTICA **686**
Cyntia dos Santos Jorge
Iago Pereira dos Santos
Sérgio Arruda de Moura

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT17.032
ARQUIVO PÚBLICO DE PERNAMBUCO COMO FERRAMENTA DE EDUCAÇÃO PATRIMONIAL NOS PROCESSOS DE ENSINO-APRENDIZAGEM **710**
Marcos Aurélio Dornelas

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT17.033
GESTÃO ESCOLAR PARTICIPATIVA E APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA: A EXPERIÊNCIA DA FEIRA DE CONHECIMENTOS **729**
Regenilson Veras Santos
Betânia Silva Cordeiro

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT17.034
A GESTÃO ESCOLAR EM UMA ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL DA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE TEOTÔNIO VILELA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES **750**
Simônica Maria Rocha da Silva
Mônica Vanderlei dos Santos Bezerra

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT17.035
ORATÓRIA COMO PRÁTICA EDUCACIONAL **773**
Nathan Gabriel Cerqueira Carvalho
Fátima Aparecida da Silva Dias

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT17.035
A IMPORTÂNCIA DA PSICOLOGIA NO PROCESSO DE ADAPTAÇÃO DOS UNIVERSITÁRIOS NA VIDA ACADÊMICA **794**
Talita Fernanda da Silva
Kelly Alexandra Haither Sierra

ISBN: 978-65-5222-065-3

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT17.001

HERDEIROS DAS ORIGENS: UM ESTUDO DAS RELAÇÕES ENTRE ARTE ERUDITA E ARTE POPULAR

Edileila Maria Leite Portes[1]

RESUMO

Herdeiros das Origens: um estudo das relações entre arte erudita e arte popular é fruto de uma pesquisa etnográfica desenvolvida no Vale do Mucuri, fronteira com o Vale do Jequitinhonha, Minas Gerais, Brasil, por aproximadamente dez anos. Nele, relato o percebido por meio de cursos de arte-educação em comunidades rurais quando coletei, cataloguei e analisei os desenhos e pinturas produzidas durante os cursos e, em paralelo, produções de artistas eruditos em Belo Horizonte, MG., buscando interpretar tais produções à luz na sociologia de Weber e na antropologia de Geertz, na tentativa de compreender o contexto que permeou a criação dos trabalhos. Segundo o sociólogo e folclorista José Moreira de Souza, que fez a apresentação deste trabalho, em 'Herdeiros das Origens', proponho "um diálogo, melhor, muitos diálogos, entre a arte erudita, aquela que é preparada pela Academia, e a arte popular, aquela em que o artista obedece aos códigos arcaicos determinados pelo inconsciente coletivo. Ao se enveredar por este caminho, a autora se deparada com encruzilhadas: o discurso erudito institucionalizado pela academia de Belas Artes e expressões artísticas belamente elaboradas por moradores ágrafos de comunidades rurais. Ao retirar o discurso letrado, a encruzilhada desparece dando origem e sentido ao trabalho "Herdeiros das Origens".

Palavras-chave: Arte-educação, Arte Erudita, Arte Popular, Cultura, Identidades

1 Doutoranda em Patrimônio, Tecnologia e Território pela Universidade Autónoma de Lisboa e Instituto Politécnico de Tomar, Cátedra Unesco, Portugal. edileilaportes@gmail.com

ISBN: 978-65-5222-065-3

INTRODUÇÃO

A partir dos estudos desenvolvidos, percebemos que em todas as culturas, sociedades e civilizações e em todas as épocas, a arte foi uma das formas que o homem encontrou para manifestar as suas percepções e sua relação com o mundo, com o seu meio. Da pré-história aos nossos dias, ele tem encontrado na arte, uma forma de restituir-se a si mesmo e de se encontrar tendo sido ela, portanto, um dos instrumentos encontrados para responder as grandes indagações sobre si mesmo e sobre o mundo que o cerca.

Neste sentido, os símbolos existentes na Arte assumiram nessa trajetória, o papel de transportar o indivíduo para fora de si mesmo, uma forma encontrada de, muitas vezes, responder a estas indagações, o que nos levou durante esta pesquisa, a estudar a necessidade e a função que a arte, mais especificamente o desenho e a pintura, adquiriu para o indivíduo, grupo ou comunidade.

Neste sentido, acreditamos que esta pesquisa pode contribuir para reflexões sobre a arte como instrumento para estudar o indivíduo e sua cultura, e sobre a relevância da cultura popular, tanto nos meios acadêmicos quanto populares, uma vez que sua presença foi simbolizada na própria arte erudita, considerada como uma das formas mais elitizadas de cultura.

Este estudo tem a sua gênese numa pesquisa etnográfica desenvolvida em comunidades rurais do Vale do Mucuri, quase fronteira com o Vale do Jequitinhonha e em paralelo, na cidade de Belo Horizonte, em Minas Gerais. Nele, a proposta de estudar a Arte, especificamente o desenho e a pintura, como símbolo da cultura seja ela erudita ou popular, objetivou mostrar a necessidade da arte como meio de superação de “anseios, desejos, aspirações”, evidenciando nos símbolos nela surgidos, o universo sociocultural dos seus portadores.

A pesquisa de campo procurou dar enfoque à presença do folclore e da cultura popular em ambas. Os cursos de Arte em comunidades rurais

ISBN: 978-65-5222-065-3

nos permitiram o contato direto com os indivíduos e sua cultura, no caso da arte popular e, pudemos ter uma conversa informal, em forma de entrevista direta mais acompanhamento de entrevistas em jornais, revistas, catálogos, nos estudos da arte erudita. Os resultados obtidos nos levaram a considerar os aspectos psicológicos, sociais e culturais das comunidades e, consequentemente, dos indivíduos pesquisados. Assim, a relação entre arte, sociedade, cultura, indivíduo se constituiu na principal preocupação teórica deste trabalho, deixando em evidência que a arte, com sua linguagem universal e simbólica, se fez presente desde a história primitiva perpassando, portanto, todas as culturas, sociedades, civilizações e períodos. Observamos também, que o retorno às origens que percebemos nas culturas pesquisadas, pode funcionar como uma forma do indivíduo encontrar sua identidade, comprometida que está pelo desenraizamento causado pelos valores trazidos pela Modernidade. Neste ponto, portanto, buscamos relações entre uma manifestação e outra por ver símbolos semelhantes em ambas.

Além dos próprios relatos dos participantes dos cursos, fomos subsidiados por uma linha teórica que nos permitiram reflexões que nos levaram a interpretação e compreensão dos valores, significados e sentidos contidos nos símbolos que vimos ali, presentes. Num estudo sobre o imaginário dos povos, constatamos que a iconografia tem sido uma testemunha do que foi cada cultura, cada civilização (PATLAGEAN, 1998), evidenciando que, por trás da simbologia presente nas cores, formas, elementos catalogados, pode estar presente o conteúdo cultural dos indivíduos, grupos e sociedades, com suas implicações sociais, políticas, econômicas, psicológicas, corroborando a teoria junguiana quando sugere que o "símbolo significa sempre mais que o seu significado imediato e óbvio" (JUNG, 1964, p. 15).

No tempo e no espaço, as manifestações artísticas, com sua linguagem universal e completa, foram vistas por vários estudiosos de formas diferenciadas. Segundo Bazin (1980, p. 442), o filósofo Hegel (1770-1831) viu "na obra de arte um significado essencial da evolução humana"; já o

ISBN: 978-65-5222-065-3

alemão Robert Vischer (1847-1933) propôs a teoria da "simpatia simbólica", que "levaria o artista a evocar a realidade ou a criar uma morfologia, uma escrita plástica que explicitaria os seus sentimentos mais profundos"; traz ainda Worringer, que em 1908, "descobre em certos povos e em certos momentos da civilização, a tendência para se separarem da natureza, a fim de darem à obra de arte um significado de pensamento puro ou de emoção pura que conduz à arte abstrata". O autor ainda coloca em relevo o estudo de René Grousset, na obra "Balanço da História" (1948), onde enfatiza que as manifestações artísticas servem de base para se estudar a cultura de um povo, pois são "testemunhos de civilização". A partir de 1935, surge a pesquisa do valor simbólico das formas e com a teoria junguiana, o estudo da obra de arte tende a se aproximar, cada vez mais, da psicologia e da psicanálise. Ainda com base nessa teoria, Jaffé (1964) afirma que o artista sempre foi o instrumento e o intérprete do espírito de sua época: "Consciente ou inconscientemente, o artista dá forma à natureza e aos valores de sua época que, por sua vez, são responsáveis pela sua formação (p. 250). Para Frota (1978, p.6) a "história da arte está entretecida à história da humanidade e se constitui de mutações num sentido antes espacial do que temporal, na distribuição de valores". Já Paula (1997) dá a Arte, a mesma função dos mitos e dos rituais. Segundo ela, tanto os rituais como a arte seriam formas do homem organizar a sociedade, os valores e os códigos de comportamento que regem sua conduta.

Ao longo dos períodos, portanto, assume a Arte diferentes funções e diferentes significados: um mesmo símbolo surgido na arte de uma determinada cultura pode aparecer em outra cultura com outro significado, conforme pudemos observar neste estudo, demonstrando que a relação entre arte e indivíduo sempre esteve presente, deixando em evidência o seu lado individual, a sua visão coletiva do mundo e ainda como uma forma de superar seus conflitos. Em "A Necessidade da Arte", Ernst Fischer (1983, p. 13) faz um questionamento: "Por que esse desejo de completar a nossa vida incompleta através de outras figuras e outras formas?" Segundo o autor, seria para que o indivíduo possa chegar à totalidade de

ISBN: 978-65-5222-065-3

si mesmo ao aborver por meio da arte, o mundo que o circunda uma vez que ele é também, um ser social.

Regido por um princípio de ambivalência, percebemos em muitos artistas eruditos modernos e contemporâneos, uma tendência de retornar às origens, sejam elas remotas ou mais recentes, isto é, podem tanto estar na arte pré-histórica, na arte clássica, no Egito antigo, na Idade Média, quanto na arte popular, que por seu lado também tem suas origens nessas civilizações e ainda em culturas de sociedades nativas, conforme pudemos vislumbrar. Para o arqueólogo Deoona (1913 apud Bazin, id) existem onze ciclos artísticos e eles estariam submetidos a uma espécie de "eterno regresso".

Diante destas possibilidades, nos propusemos a estudar a arte, especificamente o desenho e a pintura, como símbolo da cultura, seja ela erudita ou popular. Para tanto, inserimos a arte e a cultura popular na Modernidade[2], já que a pesquisa só foi possível, a partir do momento em que compreendemos os aspectos sociais e culturais desse período sociohistórico. A Modernidade, com seus valores racionais de rejeitar o passado, traz no seu seio uma das suas maiores contradições: as manifestações da arte moderna erudita e popular foram e continuam, em muitos casos, sendo um protesto contra essess mesmos valores uma vez que, ao rejeitar o passado, aceita a arte moderna que o explicita e o valoriza. Daí

2 É na Idade Média que estariam os germens da Modernidade, nos primeiros movimentos que surgiram a partir do esfacelamento dos feudos, nas primeiras conquistas científicas. Ela marcaria, por isso, a transição aos tempos modernos. Outros, já veem o início da Idade Moderna na Renascença, quando esses movimentos estão mais claros. Mas, segundo Anthony Giddens (1991), "(...) "modernidade" refere-se a estilo, costume de vida ou organização social que emergiram na Europa a partir do Século XVII e que ulteriormente se tornaram mais ou menos mundiais em sua influência" (p. 11). Para Souza (1998), as raízes históricas da Modernidade estão nas "transformações pelas quais a Europa passou com o industrialismo, dominando assim a natureza (domínio técnico, libertando o homem através da Razão (1ª. Revolução Inglesa e Francesa), o que levou a progressiva especialização do saber", encarnando assim os seguintes conceitos: "deixar para trás o velho e viver o seu próprio tempo; ter explicações razoáveis acerca das coisas; não viver de superstições, mistérios, temores para se libertar; não viver à revelia da natureza, mas adquirir conhecimentos para dominá-la" (PORTES, 2019, p. 25).

ISBN: 978-65-5222-065-3

a afirmação de Rocha (1997) quando diz que por mais eruditos que sejamos, todos somos portadores de folclore.

Para compreendermos como a Modernidade surgiu, trazemos um olhar panorâmico da Arte desde a Pré-história, quando as sociedades ainda eram simples e, portanto, sem separação de classes sociais, destacando a Idade Média onde visualizamos transformações de destaque, no interior das classes sociais e uma progressiva diferenciação em cultura popular e cultura erudita, favorecendo o aparecimento do Folclore. Chegamos à Arte Moderna que, contradizendo os valores da Modernidade, ganhou a liberdade de sair do realismo decadente, revelando toda a expressão do sentimento levando o indivíduo ao passado, às origens.

A partir dessas reflexões, no intuito de compreender o indivíduo e a sua cultura, percebemos que os símbolos surgidos na arte pesquisada buscam mostrar o indivíduo e a sua cultura, a sua visão do mundo, chegando a ter a função de, juntamente com a cultura popular, reencontrar a identidade perdida.

METODOLOGIA

No intuito de chegar ao proposto, utilizamos um método que permitisse estudar a cultura dos portadores dessas manifestações plásticas. Dessa forma, buscamos analisar e interpretar as produções plásticas catalogadas à luz da sociologia de Weber (1864-1920) e na antropologia de Geertz (1973) bem como na narrativa de seus criadores na tentativa de compreender o contexto com os valores, significados e sentidos que permeou a criação dos trabalhos. Ao utilizarmos a etnografia, tivemos os seguintes objetivos: observar e descrever a cultura dos locais estudados; analisar e interpretar as manifestações de arte (desenhos e pinturas) tanto erudita, quanto popular, como símbolos de cultura; investigar a fala dos artistas estudados, relacionando à cultura e às obras dos mesmos, apropriando-nos dos estudos de Sabará (2019), quando nos orienta que numa etnografia sobre os estudos populares, especificamente o Folclore,

ISBN: 978-65-5222-065-3

se deveria a tudo observar. Para ele, não adianta inserir o "outro" em teorias prontas, mas observar a "verdade como ela é", pois a ciência só tem sentido se refletir a realidade, devendo ser contemplada "do jeito que é". Dessa forma, seguimos os seguintes critérios: estudo teórico da questão, sob o ponto de vista psicológico e social; técnica de observação participante - as manifestações da arte popular, a observação foi feita a partir de cursos de arte ministrados em comunidades rurais; nas manifestações da arte erudita, observamos, catalogamos e analisamos fotos das obras dos artistas e fizemos entrevistas indiretas além de nos subsidiarmos, também, em entrevistas de jornais – levantamento, análise e interpretação dos dados.

Nas manifestações da arte popular, o trabalho foi fruto do levantamento dos desenhos e pinturas documentados entre 1996 e l998, durante cursos de arte com uma carga horária de 40 h, distribuídas em 08 horas diárias, ministrados em comunidade rurais, no Vale do Mucuri, quase fronteira com o Vale do Jequitinhonha, comindivíduos entre l5 e 35 anos, semianalfabetos, já portadores de um convívio com a cultura de massa. Não possuíam experiência anterior com manifestações plásticas. Assim, procuramos criar condições facilitadoras para essas manifestações: os cursos eram permeados de narrativas de suas vivências cotidianas, evocações de histórias infantis, lendas, casos, festas vivenciadas pela comunidade - observação do meio em que as pessoas viviam.

Quanto às manifestações da arte erudita, observamos, analisamos e interpretamos a obra de alguns artistas mineiros, acompanhando, além disso, suas entrevistas em jornais, catálogos de exposição e com outros, tivemos entrevistas indiretas na tentativa de compreender o proposto.

As reflexões teóricas focaram na necessidade e no universo da arte, utilizando para isso vários autores que vinculavam a arte à cultura, ao social, às identidades; a seguir, estudamos e analisamos as imagens surgidas dentro da obra de cada portador daqueles símbolos feitos arte, buscando significados em estudos de Chevalier (1999) e Jung (id.) entre outros, além das próprias narrativas dos indivíduos pesquisados. Estudamos em deta-

ISBN: 978-65-5222-065-3

lhes, visando apreender a totalidade da situação. Assim, nos dois casos, a coleta de dados foi variada (observação, interpretação, conversa informal, entrevista indireta, registro com fotos etc.). Aqui, o objetivo era observar cada artista como portador de cultura, procurando ver nas manifestações não só as formas e as cores, mas o que estava implícito em cada trabalho, como a cultura e a relação dela com o autor.

Um dos primeiros dados observados é que muitos artistas eruditos usavam as cores, as formas, as linhas que, por sua vez, muito se assemelhavam aos trabalhos de pessoas portadoras da cultura popular observados. No caso desta pesquisa percebemos, estudando as relações entre a arte erudita e a arte popular, que o homem, como num fluxo e refluxo, sempre volta ao passado seja ele remoto ou recente. Assim, tanto o portador da cultura popular possui traços de culturas mais antigas (pré-históricas, indígenas, orientais, medieval...) quanto o portador da cultura erudita possui traços da cultura popular, numa inter-relação intensa entre as duas culturas.

Para melhor compreensão do percebido, trazemos os estudos de Souza (1998) quando explicita os conceitos de erudito, popular e folclórico.

> Conceituamos como **erudito** todas aquelas manifestações que se afastam **intencionalmente** do **rude.** Erudito é, portanto, o que é retirado do rude, que transforma o rude. E o que é o **rude,** o **rural,** o **rúrico**? São práticas rotineiras "espontâneas", tradicionais de viver e conceber o mundo, práticas habituais de lidar com pessoas e coisas, hábitos que se tornam vigentes e assumem a força da inércia, inserem-se no tempo cíclico da repetição. Entendemos como **popular,** hábitos, representações, crenças e práticas culturais da população em geral, especialmente enquanto contrastados com o erudito. Sob esse aspecto, o **folclórico** é a instância geradora do popular que resiste ao erudito e que este quer transformar em primeiro lugar. O folclórico emerge no interior de movimentos que promovem a reforma da cultura popular, na medida em que certas práticas e formas de representação são combatidas, expulsas ou eliminadas das práticas cotidianas consagradas (SOUZA, 1998, p. 3).

ISBN: 978-65-5222-065-3

Este é o contexto no qual se insere esta pesquisa, já que observamos nos indivíduos das zonas rurais estudadas, uma cultura que resiste ao erudito e à cultura massificada de uma era moderna e, nos artistas da cultura erudita, uma arte que se tornou erudita, mas com presença do popular, resistindo também à cultura de massa. Dessa forma, acreditamos que cabe aqui inserir reflexões sobre as relações encontradas entre uma cultura e outra: tais manifestações não se encontram separadas por fronteiras rígidas. A Modernidade, com seus avanços tecnológicos, fez com que elas se tornassem permeáveis (CANCLINI, 1997).

No caso da arte popular, foram coletados aproximadamente cinquenta trabalhos (fotos), de adolescentes e adultos, principalmente mulheres, o que já torna por si mesmo, outro dado significativo, pois para a maioria, arte *"era coisa de mulher"*, mostrando o preconceito daqueles homens rudes, que comprovam sua masculinidade na força física demonstrada no trabalho pesado da roça, sem perceber que as mulheres também participam, na maioria das vezes, desses trabalhos, além de executar as tarefas rotineiras destinadas a elas: cuidar dos filhos, cozinhar, lavar e passar.

Analisamos vinte trabalhos. O critério adotado para a delimitação desse universo foi o fato desse grupo selecionado ser só de mulheres e pertencerem à mesma comunidade, algumas com laços de parentesco. Outro critério foi a seleção dos trabalhos por temas (lendas, costumes, casos, ambiente em que viviam) e pelos símbolos que eles traziam (traços, cores, forma, composição...) o que, acreditamos, puderam contribuir para revelar a cultura, as identidades e a necessidade da arte como liberação ou revelação dessas mesmas identidades. Não houve preocupação com nomes de autores, no caso dos trabalhos de caráter popular, já que o objetivo do estudo não era de caráter individual, mas de comunidade. Acreditamos que os trabalhos selecionados possibilitaram o estudo a que nos propusemos a pesquisa: verificar a influência da cultura na manifestação do imaginário e vice-versa.

Os cursos ministrados permitiam estar em contato direto com os alunos, sua família, o seu cotidiano. Assim, a observação era mais completa,

ISBN: 978-65-5222-065-3

pois a dinâmica utilizada no curso (ao se buscar subsídios para os temas, os casos surgiam), permitia criar laços de confiança, fazendo com que eles se sentissem à vontade para se colocarem, através dos símbolos, nos desenhos e nas pinturas.

Quanto à observação e análise dos trabalhos da arte erudita, apropriamo-nos de fotos das obras em livros, catálogos, visitas a exposições, reportagens em jornais, revistas e, com alguns artistas, pudemos ter um contato mais próximo, em forma de entrevista indireta. Selecionamos aqueles que na sua obra pode ser vislumbrado a relação com a narrativa. Aqui também, a necessidade da arte como forma de expressão e superação dos desejos e anseios, acontecia. Percebemos que muitos símbolos presentes se manifestaram de forma intuitiva, assim também como muitos dos costumes que fazem parte do cotidiano deles, comprovando que todos nós, em maior ou menor grau, somos portadores de folclore (ROCHA, id.).

A primeira parte da análise consistia em interpretar as relações das narrativas com o que expressavam depois, através das formas e cores. Assim, pudemos perceber um encadeamento de temas, tanto nas manifestações de uma arte quanto da outra: a necessidade da arte, o retorno às origens e a busca das suas identidades evidenciados nos símbolos.

Um outro dado é que, durante a semana estávamos na zona rural, ministrando cursos e observando a cultura popular e, nos finais de semana, estávamos em Belo Horizonte e mantínhamos contato com os artistas eruditos. Essa pesquisa paralela permitiu que mantivéssemos uma relação de estranhamento, tanto de uma cultura quanto da outra, seguindo assim as orientações de manter uma atitude de estranhamento em relação ao pesquisado.

O período da pesquisa foi permeado de reflexões e observações. Muitas vezes, ao chegar à zona rural, deparamo-nos com uma realidade diferente daquela romântica que imaginávamos, podemos dizer: a cultura de massa tinha invadido o lugar. Os valores de uma incorporados à outra, eram geradores de uma confusão, provocando muitas vezes, uma aliena-

ISBN: 978-65-5222-065-3

ção, principalmente nos mais jovens que, por influência da mídia, viam nos mais velhos, sinônimo de atraso e vergonha. Muitas vezes, era preciso trabalhar, durante o curso, a valorização da cultura popular. Observávamos então, a satisfação dos mais velhos e a dúvida e a insegurança nos mais novos. Aqui, a conversa gerava em torno das comidas, dos costumes, das festas, dos vizinhos, do ambiente, enfim.

Quase todo o tempo, procuramos não interferir de forma subjetiva na pesquisa, o que foi muito difícil, já que a arte faz parte do subjetivo da autora e lidar com arte é lidar com a parte subjetiva dos pesquisados. Alternavam-se assim, os lados subjetivo/objetivo. Acreditamos, no entanto, que isso fez também crescer o estudo, pois pelo fato de se estar identificado com o objeto, implicava numa relação mais estreita com ele. O fato de também conhecermos algumas pessoas da comunidade, criou uma aproximação com os pesquisados e seus familiares, fazendo gerar uma relação de confiança, o que permitia que os relatos durante os cursos fossem mais profundos. Isso facilitou uma análise mais aproximada do que se buscava na questão da identidade ou da sua perda.

Anota-se aqui a recomendação de Rocha (id.) quando se referiu à necessidade de deixar algo de construtivo para os indivíduos e a comunidade pesquisada. Procuramos, assim, retribuir a hospitalidade, a confiança compreendendo, no entanto, que o maior compromisso foi o despertamento sobre a valorização daquilo que tinham de mais seu: as identidades encontradas quando se vive a própria cultura.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os desenhos e as pinturas constituíram os primeiros passos dados nessa pesquisa, pois através deles buscamos compreender seus valores. significados e sentidos e prescrutar o que estava por trás de cada um. A partir daí, vários dados novos foram se incorporando à pesquisa, à medida que se buscava fundamentação teórica, ou lendo as entrevistas feitas em jornais e revistas com alguns artistas eruditos e, com os indivíduos da zona

ISBN: 978-65-5222-065-3

rural, ouvindo seus casos e observando as relações que iam se formando e se encadeando. O próprio curso, ministrado para na zona rural, já foi um dado em si, pela dinâmica do mesmo e pela forma como foi acontecendo. Começaremos por ele.

O primeiro dado significativo foi o fato das pessoas que participaram do curso não terem tido antes, contato com desenhos, tintas, pincéis. No entanto, quando começaram a trabalhar com as mãos, traçando formas e colocando cores, pudemos nos remeter à Anaxágoras (400 a. C. apud MARTINS, 1973): "O homem pensa porque tem mãos". O medo, a insegurança inicial em relação à arte, foi perdendo lugar para a certeza do que se queria colocar no papel e nos tecidos. O traço grosso, porém, firme, as mãos calejadas e grossas adquirindo leveza ao traçar imagens que pareciam emergir das profundezas do inconsciente (JUNG, ib.). Lembramos aqui, dos primórdios da humanidade, quando o homem desceu das árvores e começou a construir objetos, a fazer cultura. Percebemos ali, as mãos como órgãos primordiais para a arte, esse símbolo de cultura: "O homem possui razão e mão" (MARTINS, id. apud São Tomás de Aquino, 1225-1274) corroborando essa teoria. Mesmo a imagem existindo antes, na ideia, só se forma e cria vida por meio das mãos. É como se através da arte, começassem a "pensar com as mãos" (FISCHER, id.).

Durante o curso, enquanto pintavam, vários outros casos iam surgindo, como narrativa do que estavam traçando no espaço em branco. A dinâmica do curso (como temas, evocava-se casos, lendas, crenças, observação do meio ambiente...) também permitia que se colocassem de forma espontânea. Parecia que, nestes momentos, estavam se restituindo a si mesmos, ao mesmo tempo que revelavam o prazer de ali estar. Observamos que acontecia sempre uma interação dos temas - ao observarem, por exemplo o meio ambiente, reportavam-se aos casos acontecidos na comunidade:

> *Estou lembrando do cumpradre que bateu naquela cobra quando estava tirando lenha. Como não conseguiu matar a cobra na hora, só machucou, ela correu na frente para vingar. Foi só ele chegar em casa e lá estava a "bicha", de tocaia, esperando ele para abocanhar a perna dele. Quando vê uma cobra,*

ISBN: 978-65-5222-065-3

ou passa quietinho ou mata a "bicha", não pode machucar, pois ela procura o sujeito até achar.

Ouvíamos, por vezes, comentários como este: "*Nem estou sentindo o tempo passar. Quando lembro de chegar em casa, voltar para o serviço...*". Nesse contexto, o curso e a arte adquiriam uma função terapêutica, mostrando também a necessidade da arte em qualquer comunidade, corroborando o trazido por Fischer (ib.) ao afirmar que a arte sempre foi necessária e é ela que permite a união do indivíduo com o todo e a circulação de experiências e ideias, libertando-o do esmagamento causado pelo cotidiano. Assim, o "fazer arte" tirava aquelas mulheres da condição submissa que se encontram em relação aos maridos e aos pais, e da rudeza dos trabalhos a que se entregam.

Enquanto os indivíduos da zona rural, por viverem mais próximo da sua cultura, demonstravam a satisfação ali na hora, na fala simples de "*não ver o tempo passar*", os artistas eruditos, na zona urbana, traziam questionamentos sobre esses mesmos valores. Em Lucchesi, um dos artistas eruditos pesquisados, "o pano de fundo de sua arte é um mundo materialista onde tudo é transformado em dinheiro, mas não se importa mais com isso", conforme uma entrevista concedida ao jornal Estado de Minas (13/08/91). Segundo ele, a Modernidade não o incomoda, no sentido de ter que acompanhar as mudanças e inovações para a sua arte. Ele quer continuar em "*paz com as suas coisas*", com a sua necessidade de voltar as raízes. "*Não quero ser um grande artista, mas um ser humano comum, trabalhando com as minhas coisas. Sou um artesão, um pintor. É a minha forma de resistir. Eu não tenho a preocupação de acompanhar a Modernidade*". Marilda Castanha, outra artista pesquisada, revela uma crítica sutil aos valores da Modernidade. Num dos trechos do livro "O Mapa" (1997) mostra a invasão da cultura de massa nas escolas: "*Todos tinham levado suas máscaras: havia vampiros e a l g u n s Batmans, Colombinas e Super-Homens, máscaras e fantasias iguais às de todo o mundo, que aos poucos foram ficando num canto*". Mas a personagem queria uma máscara diferente, pois ela era a própria África.

ISBN: 978-65-5222-065-3

Reconhecendo a importância da arte como meio de simbolizar a verdade existente em cada um de nós, que nem sempre é expressa de forma consciente, Read (1983, p. 25) afirma:

> (...) Sem arte não saberíamos que a verdade existe, pois ela só se torna visível, apreensível e aceitável, nas obras de arte. (...) a natureza do cosmos e a origem e objetivo da vida humana não substituiu, de forma alguma, as funções simbólicas da arte, que ainda são necessárias "para superar a resistência do mundo brutal.

As funções simbólicas contidas na arte teriam então, o poder de, no nível sensível, congregar consciência e inconsciente, instinto e espírito que se conflitam, mas que podem, por meio delas, se harmonizar (CHEVALIER, ib., IN; JUNG, ib.). Neste contexto, tanto os símbolos existentes numa manifestação quanto na outra, surgidos de forma consciente ou não, poderiam ser uma forma de resistir a opressão social e política reinante. Esse retorno ao passado aliado à arte, poderia também remetero indivíduo ao encontro com as identidades que trazem e, por outro lado, o afastamento das origens criaria nos indivíduos uma espécie de alienação, uma vez que, ainda segundo Jung (apud CHEVALIER, ib.) ao conseguirmos expressar o imaginário, haveria uma individuação, o desenvolvimento harmonioso do indivíduo.

A questão da identidade é um dos problemas do sistema de produção, que homogeneíza a cultura do indivíduo. Ela não permite que o indivíduo se encontre consigo mesmo e consequentemente se conheça e se reconheça. Portanto, autoconhecimento e identidade são correlatos e para que isso se processe é necessário a identificação consigo mesmo, com o outro, com a sua cultura. Ao reconhecer que autoconhecimento, identificação e cultura estão interligados, Geertz (1973), afirma:

> (...) a imagem de uma natureza humana constante independente de tempo, lugar e circunstância, de estudos e profissões, modas passageiras e opiniões temporárias, pode ser uma ilusão, que o que o homem é pode estar tão envolvido com onde ele está, quem ele é e no que ele acredita, que é inseparável deles (p. 47).

ISBN: 978-65-5222-065-3

No início do curso, com a nossa presença enquanto professora, eles se sentiam receosos. Esperavam, passivos, que levássemos um conhecimento que eles acreditavam ser o melhor, ou pelos menos, o mais aceitável pelos valores modernos: modelos prontos, cores pré-determinadas, formas muitas vezes diversas de representar o que viviam e o que sentiam. Enquanto o curso era ministrado, e que eles se sentiam donos de si mesmos, de seu mundo, através da identificação com a sua cultura, observamos a agressão que é levar até eles, valores, padrões, ou melhor, impormos uma cultura que não é a deles. Assim, o resultado nos desenhos e pinturas era representação/expressão desse mundo com seus valores, significados e sentidos: nas formas, nas linhas, nas cores, nos símbolos.

Na arte erudita, percebemos pelas entrevistas, a satisfação de ter reencontrado o caminho, de poder "*estar em paz com a tradição*", conforme afirmou o artista Lucchesi. Essa sua lida com materiais alternativos tem a ver com a sua infância, pois seu pai e seu avô eram construtores. Sempre lidou com esses materiais e no início dos seus trabalhos, não tinha recursos, então pegou latas de óleo, construindo objetos, respondendo a uma necessidade interior, às suas raízes. Ele explicita num ditado popular: "*Fui colocando miçanga em pano de chão".* Já Marilda Castanha identifica-se, deixando as "*pegadas marcadas por lá",* pelo continente africano interior que existe em cada brasileiro.

Foram momentos de grandes descobertas. Um deles aconteceu no local pesquisado, na fronteira entre o Vale do Jequitinhonha e o Vale do Mucuri, quando recebemos a visita, durante o curso, da mãe de uma participante. Ela possuía distúrbios mentais e, numa narrativa, junto com a filha e a família que as abrigava, percebemos como o distanciamento das raízes pode levar à perda de identidade e, nesse caso, de uma forma mais grave, chegando à alienação mental. Ela havia morado em Belo Horizonte por muitos anos e, não se acostumando à vida na capital, pela falta de ligação com os costumes do interior, *"da roça",* foi *"perdendo o gosto pela casa, pelo marido, pelos filhos"* e se alienou, chegando a ser internada durante um tempo longo no Hospital Raul Soares. Estava agora de volta

ISBN: 978-65-5222-065-3

às raízes e já se podia sentir melhoras em seu quadro mental, conforme depoimento de sua filha. Durante o depoimento, vimos que ela apresentava já alguma lucidez. Para Read (id.),

> (...) jamais, na história de nosso mundo ocidental, o divórcio entre o homem e a natureza, entre o homem e seus semelhantes, entre o homem individual e a sua individualidade, foi tão completo. (...). Não basta mudar o mundo, ou seja, o sistema econômico predominante. A psique fragmentada também deve ser reconstituída, e só a terapia criativa que chamamos arte oferece essa possibilidade" (p.15).

Essas informações diversificadas trouxeram-nos a percepção de como a arte, a cultura popular e o folclore são muito mais abrangentes do que acreditaram aqueles que só conseguiram ver na arte a função estética e no folclore, "narrativas de casos exóticos".

A partir da análise dos símbolos presentes nas obras da arte popular que íamos registrando, outra relação começou a se delinear. Comparamos com as fotos das obras de artistas eruditos e aí percebemos a mesma busca das origens, pois eles são portadores também de uma cultura popular e folclórica, mas "migraram" para a cultura erudita. As raízes então vieram à tona em suas obras. Outra rede de relações entre uma arte e outra é que muitos artistas eruditos vêm de uma família que, por sua vez, tem fortes raízes populares. Herdam a cultura da sua origem. Neste ponto, acreditamos ser conveniente esclarecer que os símbolos encontrados tanto na arte popular e folclórica como na arte erudita nos levou a origens mais remotas do que as origens do próprio Brasil, que muitos veem na época da sua colonização. Ao buscarmos as origens dos artistas eruditos, através dos símbolos expressos em seus trabalhos, chegamos a extrapolar o tempo e o espaço: presentes símbolos encontrados na arte primitiva, na arte indígena, no Egito Antigo, na Europa, na África, na Ásia, pois o Brasil, Minas, o lugar da pesquisa, apesar dos somente 500 anos, traz na sua história, as raízes mais profundas dos indígenas, da África e da Europa.

Buscando subsídios na história, vimos em BAZIN (ib.), a origem arcaica e aunidade na universalidade de determinados símbolos. A espiral, muito

ISBN: 978-65-5222-065-3

presente na cultura popular, por exemplo, aparece num vaso grego do começo do século VI a. C., numa estela búdica, na dinastia Wei, datada de 533-543 d. C., numa gravura rupestre de Ramsunberg, na Noruega, cerca do ano 1000 e num "Cristo" na Igreja de Vézelay, cerca de 1230, o que veio constatar a presença de símbolos arcaicos na "história" presente do homem. Objeto de interesse de vários pesquisadores, as várias ciências encontram também diversas explicações para o fenômeno. Nesse contexto, percebemos as origens do símbolo citado, já que as raízes do Brasil são diversificadas. Segundo Souza (id.), o projeto nacional de colonização do povo brasileiro em brancos, negros e indígenas se sustenta em bases frágeis, ao procurar "facilidades para unificar o povo num imaginário pouco inteligente" (p. 24).

Nos estudos dos símbolos existentes na arte, Jung (id.) chegou à conclusão de que o nosso corpo é um verdadeiro "museu de órgãos". Mente e corpo seriam, na sua visão, interligados pela história, analisando psicanaliticamente, com a teoria dos arquétipos, a explicação histórica dada por Bazin (ib.). Em Sociologia, a esse fenômeno dá-se o nome de convergência; na Antropologia, tal fenômeno poderia ter ocorrido por difusão das culturas. Para os folcloristas, essa "coincidência" de fenômenos ou símbolos iguais encontrados em culturas diferentes seria chamado de "memória coletiva". Percebemos que, seja de qual forma este fenômeno for explicado, ele existe e é importante para as várias ciências. Compreendendo a cultura como a "totalidade acumulada de padrões culturais – sistemas organizados de símbolos significantes" (GEERTZ, ib., p. 58), acreditamos que, por mais que esses dados sejam observáveis, são dados que dão sentido à vida e à história do indivíduo como sujeito sociocultural.

Do que observamos durante a pesquisa, acreditamos ter ficado evidenciado a relação entre os desenhos e pinturas, os símbolos surgidos e a cultura dos portadores desses trabalhos. Por sua vez, a relação entre cultura e a identidade desses indivíduos também pode ser percebida, ao interpretarmos os depoimentos em relação a satisfação de estar em contato com as suas origens. Da cultura popular e folclórica, citamos:

ISBN: 978-65-5222-065-3

> *Como é boa a vida aqui. Pena que nem sempre dá pra sobreviver daqui. Precisamos sair pra trabalhar. Mas a gente lembra sempre dos amigos, dos passeios, das conversas, das festas... A de São João, então! A quadrilha, os biscoitos, o quentão...*

Explicitando esta questão, trazemos de Brandão (1986), o conceito de identidade:

> (...) entre psicólogos clínicos, identidade pode ser um conceito que explique, por exemplo um sentimento pessoal e a consciência de posse de um eu, de uma realidade individual que a cada um de nós nos torna, diante de outros eus, um sujeito único e que é, ao mesmo tempo, o reconhecimento individual dessa exclusividade. A consciência de minha continuidade em mim mesmo. (p. 37)

No início deste trabalho falou-se da cultura de massa e mesmo da sociopolítica e econômica vigente, invadindo a cultura popular e o folclore, incorporando ideias da Modernidade ao pregar que "o passado não tem valor". Neste estudo, chegamos a uma questão fundamental: se o indivíduo vive num sistema que gera uma cultura de massa, que homogeneíza os padrões culturais, a questão da sua identidade estaria comprometida, já que ele seria modelado com uma cultura que não é a sua. Para Erik Ericsson (apud BRANDÃO, id., p. 45), "a privação de valores da cultura próprios do grupo social colonizado paralisa (...) a produção de uma identidade (...) sem favorecer que ele adquira uma outra identidade adequada". Durante os cursos, quando a família se reunia e os "casos" surgiam, percebemos a "crise de identidade", "manipulação de identidade", "identidade negativa", ou seja, "os descaminhos do processo de identificação", nos indivíduos dessa cultura. Os mais velhos, pela própria tradição vivenciam valores antigos, enquanto são ironizados pelos filhos, netos, mas que, por sua vez, ainda não se encontraram. Por várias vezes, foi necessário trabalhar a valorização da cultura e do folclore e aí víamos a satisfação nos mais velhos e a insegurança de não saber em que acreditar, nos mais novos. Ainda nesta análise da relação entre cultura e identidades apropriamos, ainda uma vez, de Brandão (ib.), quando coloca como uma das causas desse desencontro, "a desigualdade das relações políticas, eco-

ISBN: 978-65-5222-065-3

nômicas e culturais" entre dois mundos sociais em contato. Nesse caso, "(...) tanto a vida quanto a identidade do grupo dominado ou colonizado precisam submeter-se ao controle dos símbolos impostos de vida e identidade do dominador ou do colonizador" (p. 46).

Acreditamos, portanto, para que não se comprometesse as identidades do indivíduo, seja de qual cultura for, a apresentação dos símbolos teria que se dar num contexto de igualdade de condições. Aí ele optaria pelos valores com os quais se identificasse. Por alguns momentos, pudemos permitir, através dos cursos, essa apresentação, fornecendo informações sobre tintas, pincéis, tecidos, qualidade dos produtos, ao mesmo tempo em que buscava a sua história, a sua vida, a sua cultura, nos desenhos e nas pinturas, através das formas e das cores. Essa apresentação pôde também ser encontrada nos indivíduos da cultura erudita. Realizados com o trabalho que fazem, incorporam o conhecimento técnico e científico trazidos pelas descobertas modernas para as suas obras, sem deixar de lado, no entanto, a linguagem pessoal, as vivências, as raízes.

Compreendemos, com estas observações e percepções, que um dos caminhos para buscar a força de mudança no sistema político e econômico vigente, pode ser encontrado através da arte, do folclore e da cultura popular, já que essas são instâncias geradoras de imagens. Baczko (1985) interpretando Michelet, define o imaginário como sendo "o lugar de expressão das expectativas e aspirações populares latentes, mas também como o lugar de lutas e conflitos" (p. 307). Neste sentido, os indivíduos em contato com suas histórias, encontrariam a própria identidade. Mas também, através dos desenhos e pinturas que refletem sua história de vida, eles poderiam se ajustar consigo mesmos, com seus semelhantes, com seu mundo, restituindo-se às suas identidades.

Diante do refletido acima, direcionamos nosso olhar para o estudo dos símbolos surgidos nos trabalhos pesquisados como forma conhecer a cultura dos autores. Levamos em conta a composição, as formas, as cores considerando-as como linguagens simbólicas, que "falariam mostrando" o indivíduo, seus anseios, aspirações, conflitos e sua cultura. Para tanto,

ISBN: 978-65-5222-065-3

buscamos subsídios tanto nos relatos dos participantes como na fundamentação teórica em Jung (ib.), com seus estudos sobre os símbolos e a teoria dos arquétipos e em Chevalier (ib.) entre outros autores, procurando compreender a simbologia presentes nas obras. Enfatizamos o significado dado pelos indivíduos e pelas suas culturas compreendendo também que, sem isso, as significações não corresponderiam aos valores e sentidos que lhes são dados.

Estudamos, portanto, a simbologia presente nas composições, nas formas, nas cores. Observamos que nos trabalhos da cultura popular não eram seguidos os padrões de uma arte acadêmica, com suas perspectivas, pontos de fuga, linha do horizonte. Acreditamos que por darem, na cultura popular, igual valor aos elementos que fazem parte da sua vida cotidiana e, portanto, ao universo dessa criação. Para Lévi-Strauss (1970), no "pensamento selvagem" que caracteriza essas sociedades, "uma multidão de imagens se forma simultaneamente (...) tudo oferece um sentido, senão nada tem sentido". Percebemos ali que a relação entre o sentir e o existir são indissociáveis. Observamos que, nas obras dos artistas pesquisados também seguiam este padrão, mesmo conhecendo as regras das perspectivas.

Outro dado que se incorporou à pesquisa é que, essas manifestações plásticas possuíam formas idealizadas, mas na cultura popular, as cores eram mais quentes, indo com maior frequência para as cores primárias; nas manifestações da arte erudita com bases nas origens populares, as cores, mesmo quando primárias, muitas vezes se matizavam. Ambas, portanto, expressando em imagens, sentimentos ou o que idealizam desses sentimentos. O fato de nos dois estilos de arte aparecerem símbolos análogos seria explicado da seguinte forma por Jung (ib.): muitos desses símbolos estão nas "mitologias antigas", isto é, nas nossas origens, muito mais do que "na consciência do homem moderno", conforme pudemos perceber.

No contato que tivemos com os indivíduos da cultura popular, percebemos no jeito de ser, uma espontaneidade nos sentimentos: sem

ISBN: 978-65-5222-065-3

máscaras, sem disfarces. Se gostam de uma pessoa, demonstram com pequenos agrados, com um abraço forte, uma boa comida; se não simpatizam, se fecham, ficando difícil um contato maior. Daí, podemos relacionar ao uso das cores primárias, fortes, vibrantes, puras, sem misturas. Para Jung (ib. apud CHEVALIER, ib.), "as cores exprimem as principais funções psíquicas do homem, pensamento, sentimento, intuição, sensação" (p.280), o que é corroborado por Ostrower (id.) quando afirma que a cor traz uma excitação aos sentidos, que "é própria da cor e que não existe em nenhum outro elemento visual" (p. 236). Vimos o uso de cores vivas, intensas, mas harmonizadas entre si, simbolizando o modo de viver desses indivíduos onde não se vê um distanciamento entre o real e o mítico.

Analisamos também as imagens que se repetiram na maioria dos trabalhos feitos durante os cursos de arte na zona rural, já que tudo foi tomando um sentido à medida que a pesquisa foi se aprofundando. As imagens tornaram-se símbolos: flores em profusão, às vezes separadas, outras vezes em vasos formando buquês; árvores, sol, escadas, céu, aves, espirais e casas. Neles, a identificação com o "seu" mundo, a ligação desses indivíduos com a natureza, o cosmos, o sobrenatural que, por sua vez, estão vinculados também a uma religiosidade popular. Numa análise de Martins (id.) da obra de Durkheim (1858-1917): "a religião é uma coisa eminentemente social. Suas representações são coletivas e exprimem as realidades coletivas que consubstanciam a coesão social" (p.84). Acreditamos que isso se dá pelo fato de o indivíduo dessa cultura ser marginalizado política e socialmente procurando, portanto, no sobrenatural, na religião, respostas para o que não consegue apreender, além do grito de protesto contra essa condição vigente.

Quanto aos trabalhos da arte erudita e as relações com arte popular, muitas vezes ficaram evidenciadas nas cores, nas figuras e nas composições. É como se todas elas, de uma maneira geral, desobedecessem aos cânones renascentistas, para se deleitar com a visão primitiva, numa tentativa, acredita-se, de participar dessa magia que é criar, buscando recursos para essa criação, nas imagens encontradas nas profundezas do

ISBN: 978-65-5222-065-3

inconsciente e consequentemente, das origens. Pode ser observado nos símbolos, a presença viva do folclore, na acepção que foi dada a ele nessa pesquisa: de sobreviver e resistir a cultura de massa e erudita.

Do que se pode apreender, a arte, assim como o folclore e a cultura popular, são vivos e atuantes, pois vivem em contínuo processo de mudanças, de acordo com a épocaem que se manifestam. Aproveitam o passado, dando-lhe, porém, uma roupagem nova. Possuem funcionalidade, pois só vão existir, na medida da necessidade dos indivíduos ou da cultura que os produz.

Na fala de todos eles, que buscaram transcender a estética acadêmica, percebemos como esse retorno às origens remete ao autoconhecimento e às identidades. Autoconhecimento que remonta a Sócrates (470 a.C.) com o "conhece-te a ti mesmo". Principalmente hoje, numa sociedade que tenta homogeneizar a diversidade cultural. É como se em uníssono com a cultura popular e o folclore dissessem: é essa a nossa contribuição para que se possa repensar a situação em que nos encontramos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Depois de percorrer o roteiro traçado pelos símbolos presentes na arte da cultura erudita e da cultura popular com presença do folclore, pudemos chegar a algumas considerações, vislumbrar outras e ver que alternativas de caminhos ainda precisam ser desvendados, por ser rica e diversa a linguagem da Arte.

Ao se tomar a arte, especificamente os desenhos e as pinturas, como objeto de análise e reflexão para compreender o indivíduo e a sua cultura, especificamente as que buscaram subsídios no passado, pudemos perceber no seu conteúdo simbólico, a presença do folclore e as seguintes relações entre as duas culturas: a necessidade da arte para o seu portador, o retorno às origens e a busca ou o encontro com as identidades

Assim, nas manifestações pesquisadas a arte, ao contrário do que se tem pregado, que a arte de cavalete não tem função, que é meramente

ISBN: 978-65-5222-065-3

estética, vislumbramos uma função relevante: a de revelar os anseios, as aspirações, os desejos dos indivíduos, mostrando espaços para a criatividade e consequentemente para mudanças. Percebemos nos símbolos presentes, não somente uma representação, mas uma significação, possibilitando conhecimentos e autoconhecimento; não tendo nada gratuito, mas adquirindo função para cada indivíduo, permitindo, portanto, estudar a cultura e o contexto sociopolítico que a envolve.

Ao abordar a teoria junguiana, onde os símbolos podem conter um significado bem mais amplo do que o que está explícito, percebemos na Arte, assim como antes era visto na estrutura social e política, ou na religião uma forma de estudar a cultura de um indivíduo, de uma comunidade, de uma sociedade. Portanto, a arte como manifestação cultural, não pode ser isolada das outras funções sociais, sendo necessário compreender que nos símbolos estão presentes as concepções coletivas de uma cultura, mas reelaboradas de forma individual pela sensibilidade e criatividade do portador. Daí a diversidade das manifestações.

Outra reflexão que trazemos é que ao estudarmos a cultura popular e o folclore, a arte tem ficado relegada a um plano secundário, pois ela tem sido vista como cultura de elite. Neste estudo, pudemos perceber que a arte é universal e necessária para qualquer indivíduo, comunidade ou cultura e que o folclore nela encontrado, vem dar ênfase ao que se pôde ver: que cultura não é sinônimo de erudição e nem folclore é sinônimo de atraso, que ambos caminham juntos nessa era de modernidade, contrariando, muitas vezes, os valores incorporados por ela.

Mostrou-nos o estudo que cada cultura vive entre duas forças de tensão antagônicas: a tradição e a inovação. Na cultura popular, pode-se ver as duas "brigando" para continuarem sobrevivendo: a tradição presente no folclore versus a cultura de massa que tenta homogeneizar a cultura popular e na erudita, novas técnicas, novos suportes, novas funções, convivendo com funções antigas, recriando a tradição, dando algumas vezes, novos sentidos a símbolos passados. Nesse contexto é que vimos a cultura popular e erudita utilizando suas origens: artes de origem primitiva

ISBN: 978-65-5222-065-3

influenciando com suas cores, composição e símbolos, a arte estudada do Vale do Mucuri e dos artistas eruditos pesquisados em Belo Horizonte. Compreendemos que, se se apresentar os símbolos dessas culturas em condições de igualdade, o indivíduo pode optar por valores com os quais melhor se identifica.

Outra relação que vimos delineada foi que a arte erudita, ao utilizar o folclore nas suas obras, pode permitir fazer uma delimitação entre ela e a popular, já que esta usa o folclore espontaneamente; ao mesmo tempo, no entanto, possibilitou a identificação com símbolos iguais, mesmo em manifestações supostamente diferentes.

No entanto, pode-se dizer, o que ficou mais evidenciado é que o folclore, a cultura popular e a arte têm servido como uma forma do indivíduo dessas culturas resistir aos valores incorporados pela Modernidade, levando-os ao encontro das identidades. Encontro que permite o autoconhecimento e que forma as identidades culturais.

Subjacente ao símbolo, acreditamos, fornecendo elementos que relacionam uma forma de arte a outra, existe um mundo cultural rico que está ainda para ser explorado e que dificilmente se esgotará, já que tanto a arte quanto o folclore são dinâmicos, inovando-se quantas vezes for necessário, mas sempre retornando as raízes, quando as perguntas não encontrarem eco, pois mesmo na Modernidade, o indivíduo continuará sendo herdeiro das suas origens.

REFERÊNCIAS

BACZKO, Bronislaw. Enciclopédia Einaredi – **Antropos – Homem** – Vol. 5. Lisboa: Imprensa Oficial, Casa da Moeda, 1985.

BAZIN, Germain. **História da Arte**. Lisboa: Martins Fontes, 1980.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Identidade e Etnia** – Construção da Pessoa e Resistência Cultural. Editora Brasiliense: 1986.

CANCLINI, Néstor García. **Culturas Híbridas** - estratégias para entrar e sair da modernidade. São Paulo: EDUSP, 1997. p

ISBN: 978-65-5222-065-3

CASTANHA, Marilda. **O Mapa**. Belo Horizonte: Dimensão, 1997.

CHEVALIER, Jean: GEERBRANT, Alain. **Dicionário dos Símbolos**. Rio de Janeiro: Livraria José Olympio Editora S. A., 1999.

FISCHER, Ernst. **A Necessidade da Arte**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1983.

FROTA, Lélia Coelho. **Mitopoética de 9 Artistas Brasileiros**. Rio de Janeiro: Funarte, 1978.

GEERTZ, Clifford. **A Interpretação das Culturas**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1973.

GIDDENS, Anthony. **As Consequências da Modernidade**. São Paulo: Universidade Estadual Paulista, 1991.

JAFFÉ, Aniela. O simbolismo nas artes plásticas. Em: Jung, Carl G. (org.), **O Homem e Seus Símbolos**. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 1964.

JUNG, Carl G. **O Homem e Seus Símbolos**. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 1964.

LÉVI-STRAUSS, Claude. **Pensamento Selvagem**. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1970.

MARTINS, Saul Alves. **Contribuição ao Estudo Científico do Artesanato**. *Belo Horizonte, 1973.*

OSTROWER, Fayga. **Universos da Arte**. Rio de Janeiro: Campus, 1996.

PATLAGEAN, Evelyne. A História do Imaginário. Em: Goff, Jacques Le. **A História Nova.** São Paulo: Martins Fontes, 1998.

PAULA, Tânia Pitanguy de. **Cultura Popular e Ciências Humanas**. Em: Seminário "Cultura e Folclore". Belo Horizonte: Unicentro Newton Paiva, 1997.

PORTES, Edileila Maria Leite Portes. **Herdeiros das Origens**: Um estudo das relações entre arte erudita e arte popular. Belo Horizonte: Editora da CMFL, 2019.

READ, Herbert. **Arte e Alienação**: o Papel do Artista na Sociedade. Rio de Janeiro: Zahar Editores S.A., 1983.

ROCHA, Sebastião. **Cultura Popular e Identidade Nacional**. Em: Seminário "Cultura e Folclore". Belo Horizonte: Unicentro Newton Paiva, 1997.

SABARÁ, Romeu. **Antropologia e Folclore**: ambiguidades e preconceitos. Belo Horizonte: Editora RS, 2019.

SOUZA, José Moreira de. **Cultura Popular e Identidade Nacional** (Mimeo). Belo Horizonte: Unicentro NewtonPaiva, 1998.

CATÁLOGOS

ARGAN, Giulio Carlo. Catálogo Exposição MAM-RJ – 26/junho a 14/agosto/1985. Galeria de Arte UFF – 8 ou 80 – maio/1995.

Manoel Macedo Galeria de Arte – julho/1999

JORNAIS E REVISTAS

FERNANDO LUCHESSI. Jornal Estado de Minas. Belo Horizonte: 13/agosto/91

FERNANDO LUCCHESI. Revista Veja. São Paulo: Editora Abril, 17/julho/1985.

ISBN: 978-65-5222-065-3

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT17.002

FILOSOFIA COMO TERRITÓRIO DE CRIAÇÃO: A PEDAGOGIA DO CONCEITO NA LÓGICA RIZOMÁTICA DELEUZIANA COMO POSSIBILIDADE DE EMANCIPAÇÃO CRÍTICA NO ENSINO MÉDIO

Gleison Lima da Silva[1]

RESUMO

O ensino de Filosofia no Ensino Médio brasileiro, ao longo da história, esteve imerso em um contexto de tensões políticas, pedagógicas e históricas que dificultaram sua consolidação como disciplina essencial na formação acadêmica. A partir da promulgação da Lei nº 11.684/08, que tornou a Filosofia obrigatória, surgem desafios significativos para sua efetiva implementação, os quais se manifestam, principalmente, na necessidade de adequação das metodologias de ensino, na formação docente e na utilização de materiais didáticos que permitam uma reflexão crítica. Em decorrência disso, as práticas pedagógicas tradicionais, frequentemente pautadas por uma abordagem explicativa e transmissiva, não favorecem o desenvolvimento da capacidade crítica e criadora dos alunos, limitando-se à simples reprodução de conteúdos. Este estudo propõe a aplicação da Pedagogia do Conceito, fundamentada nas contribuições de Gilles Deleuze e Félix Guattari, como uma alternativa capaz de reconfigurar o ensino de Filosofia no Ensino Médio. A Pedagogia do Conceito, em consonância com as ideias rizomáticas desses autores, visa não apenas superar a rigidez do ensino tradicional, mas também fomentar a produção ativa de conceitos pelos alunos, incentivando-os a se tornarem sujeitos

1 Doutorando em Ciências da Educação pela Universidade Autônoma de Assunção – UAA. gleisonlimalima@gmail.com

ISBN: 978-65-5222-065-3

críticos, autônomos e produtores de conhecimento. A pesquisa adotou uma metodologia de abordagem bibliográfica, com análise das obras de Deleuze, Guattari, (1992), Cerletti (2009), Gallo (2012), documentos oficiais como os Parâmetros Curriculares Nacionais, dentre outros. A conclusão deste trabalho aponta que a implementação da Pedagogia do Conceito no Ensino Médio pode transformar a Filosofia em um campo mais dinâmico, criativo e conectado às realidades contemporâneas, oferecendo aos alunos a oportunidade de participar ativamente da construção do conhecimento filosófico.

Palavras-chave: Filosofia, Criação de Conceito, Rizoma, Deleuze, Ensino Médio.

ISBN: 978-65-5222-065-3

INTRODUÇÃO

A inserção da Filosofia no currículo da educação básica brasileira, que remonta ao período colonial, sempre se caracterizou por uma dinâmica conflituosa, marcada por tensões históricas, políticas e pedagógicas que dificultaram sua consolidação como um componente central da formação acadêmica. Desde os primeiros momentos da sua introdução no Brasil, a disciplina se viu frequentemente reinterpretada e, muitas vezes, desconsiderada, em função das múltiplas visões e finalidades atribuídas ao seu ensino. A Filosofia, ao longo da história da educação brasileira, se viu envolta em uma série de controvérsias que transitaram entre o seu reconhecimento como um saber essencial e a sua marginalização como um campo de conhecimento dispensável ou, no máximo, suplementar. Esse movimento de valorização e subordinação é revelador da profunda resistência à sua efetiva aplicação, e as oscilações em torno de seu status curricular são um reflexo das ambiguidades acerca do papel que deveria ocupar nas escolas.

Foi somente com a promulgação da Lei nº 11.684/08, que alterou o artigo 36 da Lei nº 9.394/96, que se consolidou a Filosofia como disciplina obrigatória no Ensino Médio brasileiro. A reintrodução da Filosofia no currículo escolar, embora celebrada como uma conquista, esconde desafios significativos e complexos para sua implementação. A necessidade de adaptação das práticas pedagógicas, da criação de novos materiais didáticos e da adaptação de metodologias de ensino adequadas a essa disciplina revela um campo fértil para a reflexão crítica e teórica. Contudo, o que se observa na prática educacional é um distanciamento entre a proposta normativa do ensino de Filosofia e a realidade enfrentada pelos professores em sala de aula. Tal disparidade se expressa, entre outros fatores, nas lacunas metodológicas e nos problemas de formação docente, que impedem uma compreensão genuína e significativa da Filosofia tanto no contexto escolar quanto fora dele.

ISBN: 978-65-5222-065-3

As tensões curriculares e metodológicas no ensino de Filosofia, presentes no Ensino Médio, configuram-se como obstáculos que dificultam a efetivação de um processo educativo verdadeiramente libertador e crítico. As práticas pedagógicas predominantes, muitas vezes caracterizadas por uma abordagem explicativa e transmissiva, que se limita à reprodução mecanicista de conteúdos, não favorecem a construção ativa de conceitos filosóficos. O uso restrito dos livros didáticos, por sua vez, sem uma reflexão crítica sobre as ideologias subjacentes a esses recursos, perpetua uma visão empobrecida da Filosofia, que não contribui para a formação de um pensamento crítico e autônomo nos alunos. As metodologias convencionais, ao não propiciarem a problematização dos conceitos filosóficos, falham em desenvolver uma verdadeira capacidade crítica nos estudantes, que é a principal missão da educação filosófica.

Partindo dessa reflexão, o objetivo deste trabalho é investigar o ensino de Filosofia no Ensino Médio por meio da perspectiva da Pedagogia do Conceito, especialmente a partir do pensamento filosófico de Gilles Deleuze e Félix Guattari. Buscaremos, ao longo deste estudo, analisar como a aplicação da Pedagogia do Conceito, em diálogo com as ideias rizomáticas desses autores, pode não apenas superar os limites do ensino tradicional de Filosofia, mas também propor uma nova forma de aprendizagem que ultrapasse a lógica hierárquica e segmentada do conhecimento, permitindo que os alunos se tornem produtores de conceitos e não apenas receptores passivos de conteúdos. A Pedagogia do Conceito, sob a ótica de Deleuze e Guattari, se apresenta como um caminho para a emancipação intelectual e para a criação de um espaço de ensino e aprendizagem mais dinâmico, criativo e conectado às necessidades dos alunos.

A metodologia adotada neste estudo consiste em uma pesquisa bibliográfica, com ênfase na análise de autores como Deleuze (1992), Severino (2010), Gallo (2012) e em documentos oficiais, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (1999), que orientam a educação no Brasil. O desenvolvimento do texto está estruturado de maneira a primeiro apresentar o contexto teórico e metodológico da pesquisa, seguido por uma

ISBN: 978-65-5222-065-3

análise crítica sobre o ensino de Filosofia no Ensino Médio à luz das ideias de Deleuze e Guattari, culminando com uma conclusão que sintetiza as propostas e implicações desse estudo para o futuro do ensino filosófico no Brasil.

RECONFIGURAÇÃO E REFLEXÃO SOBRE O ENSINO DE FILOSOFIA NA CONTEMPORANEIDADE: DESAFIOS E PERSPECTIVAS

O ensino de Filosofia nos tempos atuais demanda uma reflexão crítica e abrangente sobre uma gama de questões que, direta ou indiretamente, influenciam o contexto educacional dessa disciplina. Entre essas questões, destaca-se a função do professor de Filosofia no Ensino Médio, cuja atuação transcende os limites da simples transmissão de conteúdos e se articula com as complexidades do cenário educacional, social e cultural. A reflexão sobre a função do filósofo na sociedade, e especificamente sobre o papel do professor de Filosofia, é central para a compreensão de como se pode efetivar uma formação filosófica significativa.

Em sua obra *Filosofia e seu Ensino* (1995), o filósofo Franklin Leopoldo e Silva discute a função social do filósofo, sublinhando que esta não se restringe à explicação ou análise das condições histórico-sociais que envolvem a produção teórica filosófica. O autor nos convoca a repensar essa função diante dos riscos de uma abordagem mecanicista que negligencie as mediações entre história e subjetividade, essenciais para uma compreensão crítica e dinâmica da filosofia no contexto atual. Assim, ao refletirmos sobre o ensino de Filosofia, é imprescindível considerar a complexidade do papel do professor, da escola, do aluno e do sistema educacional, que devem ser vistos como elementos interconectados e em constante movimento.

A esse respeito, Alejandro Cerletti, filósofo argentino e renomado pesquisador, apresenta uma reflexão crucial sobre o ensino de Filosofia na obra *O Ensino de Filosofia como Problema Filosófico* (2008). Cerletti questiona a possibilidade de ensinar Filosofia sem uma intervenção filo-

ISBN: 978-65-5222-065-3

sófica genuína sobre os conteúdos e métodos de transmissão dos saberes filosóficos, além de sublinhar a importância de uma análise contextual profunda sobre o cenário social, institucional e político que permeia o ensino. Em suas palavras, ele afirma:

> Poderíamos perguntar-nos antes de mais nada, se é realmente possível ensinar filosofia sem uma intervenção filosófica sobre os conteúdos e as formas de transmissão dos "saberes filosóficos"; ou sem responder, univocamente, que é filosofia? Ou também sem se colocar que tipo de análise social, institucional ou filosófico político do contexto é requerido;ou as condições sob as quais se levará adiante esse ensino.É evidente que não é o mesmo "dar aulas" de filosofia em uma escola de uma zona socialmente muito castigada da periferia suburbana do que em um colégio urbano de classe alta ou em uma escola rural do interior do país, ou na universidade para alunos que não cursam filosofia ou em uma graduação em filosofia ,etc.Não porque consideremos que há circunstâncias nas quais é possível ensinar melhor do que em outras, mas porque em função desses contextos,não será o mesmo em cada caso o que se pode - ou se deve - fazer em nome da filosofia. (CERLETTI, 2008.p.08)

Cerletti, ao destacar as diferenças contextuais nas quais o ensino de Filosofia ocorre, aponta para a necessidade urgente de pensar a Filosofia a partir da realidade de cada lugar e contexto. Essa reflexão nos desafia a romper com os princípios didáticos tradicionais, que muitas vezes reproduzem conteúdos filosóficos de maneira estanque e descontextualizada, sem antes questionar as práticas pedagógicas e adaptá-las aos cenários específicos em que se está inserido. A Filosofia, enquanto disciplina, exige que seu ensino seja repensado constantemente, a fim de torná-lo pertinente e capaz de atender às diversidades que caracterizam o universo educacional brasileiro.

Ao refletirmos filosoficamente sobre o ensino de Filosofia, somos conduzidos a compreender que o saber filosófico não pode ser reduzido a um método rígido, a um conjunto de diretrizes preestabelecidas ou a uma simples transposição de parâmetros curriculares. A filosofia, como campo de conhecimento e de prática intelectual, transita por uma contradição

ISBN: 978-65-5222-065-3

intrínseca: ao mesmo tempo em que reivindica uma postura crítica e reflexiva diante das questões humanas, ela se vê frequentemente reduzida a uma lógica escolar que a institucionaliza de forma linear e simplificada. Por isso, torna-se imperativo que o ensino de Filosofia seja reformulado, adequando-se às realidades vividas pelos docentes e discentes, que são os protagonistas desse processo de aprendizagem.

O ensino da Filosofia no Ensino Médio, portanto, não pode se limitar a um cumprimento mecânico da legislação educacional. A legislação, ao determinar que a Filosofia seja uma disciplina obrigatória, estabelece um conjunto de competências e habilidades que os alunos devem alcançar, mas também impõe um paradoxo: a Filosofia não pode ser ensinada de maneira impessoal ou abstrata, sem levar em consideração as especificidades sociais e culturais de cada grupo de estudantes. Assim, é necessário que o ensino de Filosofia seja permeado por um esforço de contextualização e personalização, levando em conta as diferentes realidades sociais, econômicas e culturais dos alunos e das escolas.

Portanto, ao pensar o ensino de Filosofia nos dias atuais, é imprescindível que nos abram a uma reflexão profunda sobre o papel da Filosofia na formação do pensamento crítico e da consciência cidadã, e sobre como seus ensinamentos podem ser mais eficazes quando adaptados ao contexto de cada comunidade escolar. O exercício de ensinar Filosofia, assim como o de aprender Filosofia, exige uma postura filosófica que não se limite à reprodução de saberes prontos, mas que busque constantemente questionar e reinventar as práticas pedagógicas em prol de uma educação mais justa, crítica e transformadora.

A Filosofia proposta no contexto educacional contemporâneo, especialmente no Ensino Médio, tem se mostrado predominantemente voltada para a unificação conceitual. Na maioria das vezes, ela gira em torno da formação cidadã, um ideal definido na legislação, mas cujas implicações e eficácia carecem de uma reflexão mais profunda. Surgem, portanto, várias questões cruciais: até que ponto os conhecimentos sugeridos pela legislação realmente contribuem para essa formação cidadã? Que con-

ISBN: 978-65-5222-065-3

cepção de cidadania a legislação busca promover? A proposta contida nos documentos legais favorece o exercício crítico do pensamento filosófico ou, ao contrário, restringe a capacidade de criação conceitual dos estudantes? E, fundamentalmente, a Filosofia, enquanto disciplina, tem como objetivo essencial fomentar a cidadania ou apenas reproduzir um conceito de cidadania de forma superficial?

Essas são questões que devem ser cuidadosamente ponderadas quando se discute o ensino de Filosofia no Ensino Médio brasileiro. É necessário, portanto, refletir sobre a essência do processo de ensino filosófico, não apenas como um mecanismo de transmissão de conteúdos, mas como um processo de transformação e construção de conhecimento. Para isso, devemos investigar a verdadeira natureza do compromisso assumido pelos professores ao se engajarem no ensino dessa disciplina, uma vez que o ensino de Filosofia requer um entendimento profundo da responsabilidade envolvida, tanto no nível pedagógico quanto no nível filosófico. Como afirma Cerletti (2008, p. 09):

> Ensinar implica assumir um compromisso e uma responsabilidade muito grande. Um bom docente será alguém que se situa à altura dessa responsabilidade e problematiza sempre que é o que ele ou ela realiza enquanto ensinante e, em nosso caso, que sentido há em fazê-lo, sob a denominação "filosofia". Os melhores professores e professoras serão aqueles que possam ensinar em condições diversas, e não só porque terão que idear estratégias didáticas alternativas, mas também porque deverão ser capazes de repensar, no dia a dia, os próprios conhecimentos, sua relação com a filosofia e o marco em que pretendem ensiná-la.

Esse pensamento destaca a importância de uma prática docente que não se limite à transmissão de saberes prontos, mas que incentive a problematização constante sobre os conteúdos e métodos de ensino. O professor de Filosofia, portanto, deve ser mais do que um transmissor de informações: ele deve ser uma presença que fomente a reflexão crítica e, ao mesmo tempo, encoraje os alunos a se apropriarem da Filosofia enquanto uma prática ativa de vida. A filosofia não pode ser vista apenas como uma

ISBN: 978-65-5222-065-3

contemplação de conceitos abstratos, mas como um exercício que deve ser incorporado à experiência cotidiana, incentivando os alunos a adotarem a criação e o questionamento como partes integrantes de suas vidas.

Essa visão pedagógica é intensamente defendida por Gilles Deleuze, filósofo francês de corrente pós-estruturalista, que propõe que a Filosofia no Ensino Médio seja abordada não apenas como um corpo de conhecimentos a ser transmitido, mas como uma prática de problematização contínua. Deleuze sugere que o ensino de Filosofia deve ir além da mera repetição de fórmulas ou conteúdos e buscar, sim, criar condições para que os alunos possam questionar e reformular as ideias apresentadas, sendo protagonistas de seu próprio aprendizado. Para ele, a problematização filosófica se torna uma ferramenta pedagógica poderosa, capaz de ressignificar o ensino de Filosofia, tornando-o mais abrangente, conectado com as realidades dos estudantes e verdadeiramente filosófico. Essa abordagem permite também que os professores de Filosofia se sintam mais engajados e capazes de refletir sobre suas práticas, repensando constantemente suas abordagens didáticas e a relação com os conteúdos que ensinam.

Dessa forma, a proposta de ensino de Filosofia no Ensino Médio precisa ser mais flexível, dinâmica e contextualizada, permitindo que os alunos possam exercitar a liberdade de pensamento e o questionamento constante, características essenciais do ato filosófico. A Filosofia, nesse sentido, deve se constituir como um exercício contínuo de reflexão, criação e transformação, que contribui de forma efetiva para a formação de cidadãos críticos e conscientes, capazes de entender e atuar no mundo de maneira mais reflexiva e responsável.

.1.1 UM OLHAR NA HISTÓRIA DO ENSINO DE FILOSOFIA NO BRASIL: DESAFIOS E EVOLUÇÕES.

Ao analisarmos a trajetória histórica do Ensino de Filosofia no Brasil, é possível observar a persistência de desafios que estão intrinsecamente

ISBN: 978-65-5222-065-3

ligados à legitimação e à garantia dessa disciplina no currículo educacional do ensino médio. Para compreender o exercício da Filosofia nesse contexto, é fundamental entender a contextualização desses problemas ao longo da história. Em grande medida, muitos dos obstáculos históricos que marcaram a Filosofia como disciplina, ainda permanecem presentes nos dias atuais, refletindo negativamente na forma como essa matéria é abordada no cenário educacional. Por isso, é imprescindível um olhar atento sobre a história da Filosofia no Brasil, com uma análise filosófica sobre a evolução do problema e o papel dessa área do conhecimento em diferentes contextos educacionais.

Estudos revelam que, desde o período colonial, o Brasil esteve sob forte influência das ideias e práticas da metrópole portuguesa. A Filosofia no Brasil, nesse contexto, estava associada ao luxo e à elevação de status da elite dominante. Como destaca Cartolano (1985, p. 20), a Filosofia no Brasil colonial era "um luxo de alguns senhores ricos e ilustrados: do colono branco que aqui chegara e que constituíra a classe dominante da colônia, conservando os hábitos aristocráticos da classe dirigente da metrópole". No entanto, com as crises políticas e financeiras do período, a Filosofia começou a se expandir, disseminando entre os intelectuais brasileiros o desejo de conquistar uma autonomia política frente à opressão que viviam.

No contexto colonial, a forte presença da Igreja Católica fez com que a Filosofia adquirisse um caráter enciclopédico e religioso, pois os poucos professores de Filosofia no Brasil provinham de escolas com base nos ensinamentos jesuíticos. Essa tradição estava atrelada a uma metodologia de ensino escolástica, onde a Filosofia era abordada de forma dogmática, sem espaço para o questionamento ou reflexão crítica. Costa (1967, p. 08) observa que a Filosofia nesse período era "uma disciplina livresca", uma vez que as ideias chegavam prontas da Europa, e o simples fato de reproduzi-las era considerado sinal de grande cultura. Como ele coloca, "a novidade supria o espírito de análise, a curiosidade supria a crítica". Assim, o ensino filosófico era mais uma reprodução de ideias externas do que um exercício reflexivo. Esse panorama foi ainda mais destacado

ISBN: 978-65-5222-065-3

por França (1952, p. 93), que observa que "a Filosofia não era trabalhada de forma reflexiva. Sua instrução estava voltada para que nenhuma pessoa introduzisse novos questionamentos a respeito de sua matéria, sem antes consultar os superiores". Esse aspecto reforça o monopólio do pensamento imposto pela Igreja e a ausência de um verdadeiro exercício de pensamento filosófico autônomo.

A Filosofia, nesse período, estava fortemente vinculada ao projeto educacional jesuítico, que priorizava a catequese religiosa. Esse teocratismo, no entanto, acabou provocando um afastamento de Portugal das inovações científicas da época, o que gerou um distanciamento da produção intelectual europeia. Esse afastamento, por sua vez, motivou muitos intelectuais brasileiros a buscarem inspiração nas ideias filosóficas vindas da Europa, com um novo espírito humanista e universalista que influenciou a formação curricular dos cursos de Filosofia. Assim, a Filosofia brasileira começou a se adaptar, incorporando uma visão mais ampla e progressista, alinhada ao pensamento iluminista europeu.

No decorrer do tempo, a Filosofia passou a ser obrigatória nos currículos dos cursos secundários no Brasil. Com as transformações políticas, econômicas, sociais e culturais do século XIX, a Filosofia ganhou um papel ainda mais relevante na formação intelectual do país. Cartolano (1985, p. 30) destaca que "novas ideias começaram a participar da vida intelectual brasileira e a determinar um progresso do espírito crítico". Esse fortalecimento da Filosofia como disciplina foi acompanhado pelo seu papel crescente como uma força que estimulava o pensamento crítico e a reflexão sobre a realidade social, o que, por sua vez, a tornava uma ameaça à ordem estabelecida.

Ao longo do século XIX, passou a ser vista como um veículo de transformação social e de contestação da ordem vigente, oferecendo uma visão crítica sobre as questões sociais e políticas da época. A partir desse momento, o ensino de Filosofia no Brasil não era mais apenas uma mera reprodução de dogmas ou conteúdos estrangeiros, mas uma prática voltada para a emancipação do pensamento e para o exercício da cidadania.

ISBN: 978-65-5222-065-3

Com a promulgação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação, a Lei 4.024/61, a disciplina de Filosofia deixou de ser obrigatória no currículo do ensino médio, passando a ser tratada como um componente curricular meramente complementar (GALLINA, 2000). Essa mudança representou um retrocesso significativo no processo de institucionalização da Filosofia no Brasil, especialmente no que se refere à tentativa de inseri-la de forma permanente e estruturada nas matrizes curriculares das escolas. A Filosofia, que antes gozava de um espaço de relativa relevância, foi novamente marginalizada, refletindo a constante disputa pelo seu reconhecimento e valorização.

Esse processo de exclusão da Filosofia do currículo escolar coincidiu com um período crítico da história brasileira, marcado pelo Golpe Militar de 1964, que instaurou um regime ditatorial no país. O golpe afetou todos os setores da sociedade, incluindo o sistema educacional, que passou a ser instrumentalizado para atender aos interesses do regime militar. Em um cenário de repressão e censura, Cartolano (1985, p. 74) observa que "houve uma tentativa de aniquilar essa atividade reflexiva, substituindo-a por um modelo educacional de caráter moralista e ideológico, voltado para a conformação política da sociedade, adequando-se às necessidades do momento."

No contexto do regime militar, a Filosofia foi sistematicamente excluída das disciplinas obrigatórias, sendo substituída por matérias que visavam promover uma educação cívica e moral, alinhada à ideologia autoritária do regime. A disciplina perdeu, assim, a sua função crítica e reflexiva, que havia sido uma de suas características mais marcantes no século XIX, e passou a ser substituída por um discurso que buscava legitimar o autoritarismo e suprimir qualquer forma de contestação política ou intelectual.

A década de 1970, marcada pela entrada das multinacionais no Brasil, impôs novas demandas ao sistema educacional, em especial no que diz respeito à formação de uma mão de obra especializada para atender às necessidades do mercado de trabalho. A Lei de Diretrizes e

ISBN: 978-65-5222-065-3

Bases da Educação (LDB nº 5692/71) trouxe consigo uma proposta de Educação Profissionalizante que visava atender às exigências do desenvolvimento econômico e tecnológico, em consonância com as demandas da sociedade industrial. Aranha (2001, p. 57) destaca que "a chegada das multinacionais ao Brasil impulsionou a adoção de um modelo empresarial na educação, voltado para a formação de uma força de trabalho técnica, eficiente e ajustada às exigências do capitalismo globalizado."

Com essa reorganização do ensino, a Filosofia foi completamente excluída do currículo básico dos cursos de 1º e 2º grau, pois, segundo o governo da época, não havia mais espaço para a disciplina diante das novas necessidades educacionais. A Filosofia, antes vista como uma ferramenta de formação crítica e reflexiva, foi considerada um luxo intelectual e desnecessária para a formação de um trabalhador apto para o mercado. Esse cenário gerou indignação em diversos educadores e filósofos, que, ao perceberem a marginalização da Filosofia, iniciaram movimentos em defesa da sua reintrodução no currículo escolar.

A luta pela retomada da Filosofia no ensino médio brasileiro culminou na promulgação da Lei nº 9.394/96, que, em seu Art. 36, estabeleceu que ao final do ensino médio, os estudantes deveriam desenvolver habilidades e conhecimentos relacionados à Filosofia, indispensáveis ao exercício pleno da cidadania. A partir dessa medida, a Filosofia passou a ser considerada uma disciplina essencial para a formação de um cidadão crítico, capaz de questionar e refletir sobre os valores e estruturas da sociedade.

Em 2001, o Projeto de Lei nº 3.178/97, aprovado pelo Congresso Nacional, resultou na inclusão obrigatória da Filosofia no currículo dos três anos do ensino médio, consolidando a sua importância no processo de formação acadêmica dos jovens brasileiros. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/96) foi, portanto, modificada para garantir a presença da Filosofia no ensino médio, um marco importante na história da educação brasileira, que buscou restaurar a disciplina como um espaço de reflexão crítica e de questionamento das estruturas sociais e políticas do país.

ISBN: 978-65-5222-065-3

A reintrodução da Filosofia no currículo do ensino médio foi uma vitória para os defensores da disciplina, que viam nela uma ferramenta crucial para o desenvolvimento do pensamento crítico e para a formação de cidadãos conscientes de seu papel na sociedade. Contudo, o percurso histórico da Filosofia no Brasil revela que a sua inserção no currículo educacional sempre esteve marcada por tensões, resistências e disputas políticas, refletindo as lutas pela construção de uma educação mais democrática, plural e reflexiva.

Essa breve trajetória do ensino de Filosofia no Brasil evidencia as dificuldades históricas para consolidá-la como disciplina curricular obrigatória nas escolas, uma vez que, desde o período colonial, ela enfrentou diversas oscilações e ajustes nas finalidades e abordagens pedagógicas atribuídas a essa área do saber. Essas mudanças de orientação educacional refletiram não apenas as transformações políticas e sociais, mas também a necessidade de adequação ao contexto das demandas econômicas e culturais do país. Como resultado, o ensino de Filosofia no ensino médio tem sido constantemente alvo de questionamentos, e seus defensores, sejam filósofos ou educadores, sentem-se impelidos a justificar sua importância no currículo escolar, especialmente diante da crescente marginalização da disciplina frente a outras áreas do conhecimento.

A reflexão sobre a necessidade de justificar a Filosofia no currículo escolar é expressa por Walter Omar Kohan (2003, p. 33) no livro *Filosofia do Ensino de Filosofia (2003) – Vol. VII*. Segundo o autor a questão "Para que Filosofia?" não é nova, sendo uma questão recorrente na história da disciplina. Kohan aponta que:

> a Filosofia, ao contrário de outras áreas do conhecimento, não goza de um privilégio garantido em seu sentido e utilidade, exigindo constantemente sua legitimação teórica, seja no âmbito da academia, seja no contexto da educação básica. O questionamento, nesse sentido, vai além de um simples exercício de gosto ou de interesse particular, mas se traduz em uma busca contínua por uma justificativa que coloque a Filosofia em pé de igualdade com as demais matérias curriculares, reconhecendo-a como uma disciplina essencial para a formação do indivíduo. (Kohan,2003.p.33)

ISBN: 978-65-5222-065-3

Compreender o ensino de Filosofia dentro dessa perspectiva implica reconhecer que a disciplina enfrenta, no contexto educacional atual, uma espécie de discriminação em relação a outras áreas do saber. Essa discriminação ocorre não por uma falha intrínseca da Filosofia, mas pela constante necessidade de comprovar sua relevância e seu valor pedagógico dentro de um sistema de ensino voltado para a formação técnica e pragmática do aluno.

Em consonância com essa visão, Georges Canguilhem, na obra *Nouvelle Critique* (1975), argumenta que, embora a Filosofia não precise de defensores em sua essência, o ensino da Filosofia necessita, sim, de uma abordagem crítica que permita legitimar sua importância e afirmar seu lugar no currículo escolar.

Essa necessidade de justificação se alinha com a visão de Montaigne(1994:cap.26) ao afirmar que:

> A filosofia deve ser uma matéria na educação dos pequenos, para formar pessoas mais inteligentes, felizes e ajuizadas, mais livres de espírito. Se não se quer tornar as crianças seres servis e tímidos, deve-se dar-lhes a oportunidade de fazer algo por si mesmas, pois o ensino de filosofia é a peça chave de uma formação humanista para a autonomia, oposta aos valores da educação jesuítica dominante na época.

O filósofo francês, ao destacar a importância da Filosofia na educação das crianças, vislumbra a disciplina como uma ferramenta para o desenvolvimento da inteligência, da felicidade e da liberdade de espírito. Sua proposta, ao se opor aos valores impositivos da educação jesuítica da época, sugere que o ensino filosófico não deve ser voltado para a formação de indivíduos submissos e servís, mas para a criação de cidadãos críticos, independentes e reflexivos. Esse conceito de Filosofia como prática pedagógica para a autonomia está em consonância com o que se espera do ensino de Filosofia no ensino médio contemporâneo: uma disciplina que, longe de ser submissa a um modelo autoritário ou doutrinário, seja capaz de proporcionar ao aluno o espaço para questionar e refletir sobre a sociedade e o mundo ao seu redor.

ISBN: 978-65-5222-065-3

É nesse contexto histórico e pedagógico que surge a necessidade de um ensino de Filosofia mais ativo, crítico e alinhado às realidades dos alunos do ensino médio. Nos últimos anos, diversos estudos têm se debruçado sobre a temática do ensino de Filosofia, com uma crescente preocupação em criar metodologias que atendam às especificidades do público adolescente e que promovam a reflexão filosófica de maneira mais prática e eficaz. Esses estudos, no entanto, não se limitam a propor soluções prontas ou manuais de ensino, mas buscam proporcionar aos educadores uma base teórica que os capacite a repensar suas práticas pedagógicas e a desenvolver abordagens inovadoras e adequadas ao contexto de sala de aula.

A importância desses estudos não está em sua capacidade de oferecer fórmulas prontas ou receitas pedagógicas, mas na reflexão que provocam sobre as práticas docentes e na construção de um ensino de Filosofia que vá além do tradicional e que possa responder, de maneira eficaz, às necessidades de uma educação crítica e reflexiva. O desafio é entender que as abordagens metodológicas propostas não são soluções fechadas, mas pistas que auxiliam o educador a repensar suas práticas e a adaptar os conteúdos filosóficos de maneira que os alunos se vejam como sujeitos ativos na construção do conhecimento.

Essa reflexão, portanto, é essencial para compreender o papel da Filosofia no ensino médio contemporâneo. Ela exige que os educadores se atentem ao contexto cultural, social e político em que os alunos estão inseridos, de modo a propiciar uma educação filosófica que se distinga das antigas abordagens catequéticas e que responda às complexas questões do mundo moderno. Só assim será possível garantir que o ensino de Filosofia não seja visto apenas como um resquício de uma tradição acadêmica, mas como uma disciplina fundamental para a formação de cidadãos críticos, autônomos e conscientes de seu papel na sociedade.

ISBN: 978-65-5222-065-3

1.2 O ENSINO DE FILOSOFIA NA CONTEMPORANEIDADE: DESAFIOS E POSSIBILIDADES DE TRANSFORMAÇÃO.

A análise do ensino de Filosofia na contemporaneidade revela que, apesar das lutas históricas pela sua inclusão nos currículos do ensino médio, os desafios para sua consolidação como disciplina efetiva e significativa permanecem. De fato, a Filosofia no contexto educacional atual ainda enfrenta enormes obstáculos, que vão desde a resistência à sua inclusão até a deturpação de sua função original, sendo muitas vezes moldada para atender a interesses ideológicos específicos do sistema educacional. Esses interesses estão claramente expostos na *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* (LDB), nº 93.9496, bem como nos *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCNs), que orientam a prática pedagógica do ensino de Filosofia no Brasil. Contudo, essa "filosofia" definida por tais documentos e implementada no ensino médio atual não corresponde plenamente à essência da disciplina.

Em sua obra *Metodologia do Ensino de Filosofia*, Silvio Gallo caracteriza a Filosofia no ensino médio como "uma filosofia deslocada da vida e do cotidiano, voltada para a erudição ou então para o exercício da cidadania plena, por exemplo". A Filosofia, quando abordada de forma dissociada da realidade concreta dos estudantes, perde sua capacidade de contribuir efetivamente para a formação crítica e reflexiva dos alunos, deixando de ser um espaço para questionamentos existenciais e se tornando apenas uma disciplina voltada para a instrução formal de conteúdos e valores. Nesse sentido, a Filosofia, em sua atual configuração no ensino médio, acaba cumprindo um papel limitado, que não consegue atingir seu potencial transformador.

Em um mundo onde as pessoas são cada vez mais desafiadas a desenvolver suas capacidades de pensamento crítico e reflexão, é urgente repensar a proposta do ensino de Filosofia nas escolas. Para isso, é fundamental abandonar a lógica das "cartilhas" que limitam a Filosofia a um conjunto de conteúdos históricos pré-determinados, sem qualquer cone-

ISBN: 978-65-5222-065-3

xão com a vivência e as necessidades dos alunos. O ensino de Filosofia precisa ser pautado por uma abordagem que discuta questões pertinentes à realidade dos estudantes, permitindo que eles se vejam refletidos naquilo que aprendem, ao invés de apenas absorver conceitos e teorias distantes de sua experiência cotidiana. Essa abordagem deve transcender a simples função de formação cidadã ou ética, e buscar, de fato, integrar a Filosofia ao processo de conscientização crítica dos jovens, proporcionando-lhes ferramentas para pensar e agir de forma autônoma no mundo contemporâneo.

Para alcançar esse objetivo, é necessário que o ensino de Filosofia no ensino médio adote uma perspectiva mais ampla e inclusiva, que encare as controvérsias e divergências em torno do seu papel no currículo escolar com maior seriedade e abertura. Isso implica, essencialmente, repensar o conceito de Filosofia que tem sido ensinado nas escolas e questionar qual é a sua real função enquanto componente curricular na educação básica.

Deve-se refletir sobre a maneira como essa disciplina tem sido abordada pelos professores, e, principalmente, sobre os efeitos que essas práticas pedagógicas têm gerado na vida e no cotidiano dos alunos. É fundamental compreender se o ensino de Filosofia está realmente contribuindo para a formação de indivíduos críticos, capazes de compreender e transformar sua realidade, ou se está sendo reduzido a uma formalidade acadêmica, desconectada das questões que mais afetam a vida dos jovens.

Buscando responder aos questionamentos dispostos no parágrafo anterior, precisamos romper ou no mínimo contrariar as intencionalidades pedagógicas propostas pela legislação no que tange à disciplina de filosofia na escola média. E para fortalecer teoricamente o discurso aqui apresentado, sirvo-me mais uma vez dos pensamentos de Sílvio Gallo (2003) quando este afirma que:

> Penso que a filosofia pode, de fato, contribuir para o exercício da cidadania e mesmo para a sua construção, ela não pode e nem deve ser limitada a isso. A sua justificação deve se dar pelo papel que apenas ela pode desempenhar no processo de

ISBN: 978-65-5222-065-3

> formação dos jovens. É a partir da clareza sobre esse papel que poderemos delinear as possibilidades e os limites da filosofia na vida dos jovens. E apenas depois de alguns anos em que a experiência do ensino de filosofia esteja generalizada e consolidada, é que poderemos tentar entender suas contribuições. Gallo (2003.p.37)

Com base no exposto, somos levados a refletir sobre o conceito errôneo existente hoje nas escolas de ensino médio a cerca da disciplina de filosofia. Tal conceito foi institucionalizado e culturalmente internalizado pelos professores. A limitação da filosofia como uma disciplina comum que por meio de metodologias prontas exige dos alunos, apenas a aquisição de competências e habilidades que contemplem os direitos de cidadania.

A ideia aqui apresentada não é desmentir a teoria de que a filosofia favorece a formação cidadã do aluno, mas criticar essa limitação da disciplina, pois compreendemos que isso singulariza a filosofia e contradiz completamente a ideia de pluralidade, multiplicidade, proposta por Gilles Deleuze, quando o mesmo defende a filosofia como criadora de conceitos, ou seja, como uma disciplina que tem suas próprias especificidades e que não pode jamais ser limitada a uma didática que obedece rigorosamente a um viés positivista já pré-estabelecido.

2 CRIANDO CONCEITOS: A FILOSOFIA NO ENSINO MÉDIO SOB O OLHAR DE DELEUZE E GUATTARI.

A abordagem filosófica proposta por Gilles Deleuze e Félix Guattari, particularmente em sua obra *"O que é filosofia?"* (1991), apresenta uma reflexão profundamente inovadora sobre a natureza e o papel da filosofia. Para os autores, a filosofia não se limita à busca pela verdade universal, mas se destaca por inaugurar novas possibilidades de pensamento. Assim, a compreensão do fazer filosófico ultrapassa o escopo das concepções clássicas, tradicionalmente enraizadas em pressupostos e postulados, para assumir sua verdadeira essência: *"a arte de criar conceitos"*. Nesse

ISBN: 978-65-5222-065-3

sentido, a filosofia se diferencia tanto da ciência quanto da arte, revelando uma especificidade que a coloca como uma prática conceitual singular. Silvio Gallo (2008, p. 54) sintetiza essa peculiaridade da filosofia ao identificar três características fundamentais que a distinguem:

> 1. Trata-se de um pensamento conceitual: enquanto saber, ela é sempre produto de pensamento, é uma experiência de pensamento. Mas o que caracteriza a filosofia é que ela é uma experiência de pensamento que procede por conceitos, que cria conceitos, à diferença da ciência e da arte;
> 2. Apresenta um caráter dialógico: ela não se caracteriza como um saber fechado em si mesmo,uma verdade dogmática,mas como um saber que se experimenta, que se confronta consigo mesmo e com os outros, que se abre ao diálogo com outros saberes, um saber aberto e em construção coletiva;
> 3. Possibilita uma postura de critica radical:a atitude filosófica é a da não conformação, do questionamento constante, da busca das raízes das coisas, não se contentando com respostas prontas e sempre colocando em xeque as posturas dogmáticas e as certezas apressadas.

Embora outras disciplinas também valorizem o diálogo e a crítica, a filosofia se distingue por sua relação única com o conceito, conforme enfatizam Deleuze e Guattari. Para os autores, a filosofia é uma *"atividade filosófica produtora de conceitos que aguça a imaginação"*, sendo essencialmente uma prática ativa e criativa. Em contraposição ao modelo de ensino contemplativo presente nos documentos oficiais que orientam o currículo do ensino médio, a filosofia exige uma atuação docente que priorize a invenção e a produção criativa.

Segundo Cerletti (2008, p. 09):

> A docência em filosofia convoca os professores e as professoras como pensadores e pensadoras, mais do que como transmissores acríticos de um saber que supostamente dominam ou como técnicos que aplicam estratégias didáticas ideadas por especialistas para ser empregadas por qualquer um, em qualquer circunstância.

Com base nesse pressuposto, o ensino de filosofia deve se afastar de um modelo pautado exclusivamente na transmissão de conteúdos e na

ISBN: 978-65-5222-065-3

memorização de informações históricas. É imprescindível que a prática filosófica em sala de aula instigue os estudantes a refletirem sobre suas próprias experiências, questionarem o contexto em que vivem e participarem ativamente da construção de conhecimento. Sob a ótica deleuziana, a filosofia no ensino médio deve proporcionar *encontros intensivos* que despertem nos alunos o desejo pelo pensamento criativo, possibilitando o surgimento de uma figura emblemática: o filósofo.

No entanto, o cenário atual do ensino de filosofia no Brasil enfrenta desafios significativos, sobretudo pela ausência de uma abordagem filosófica efetiva no momento em que seu ensino é planejado como componente curricular.

Sobre isso, Gallo (2012. p. 53) defende que:

> Uma didática geral, uma arte de ensinar tudo a todos não pode dar conta do ensinar filosofia, do aprender filosofia. Filosoficamente, o aprendizado da filosofia está para além de qualquer método, que significa controle. No processo de ensino a filosofia nos escapa... E, no entanto, penso que devemos nos dedicar a essa aventura que é o ensino de filosofia. Sim, aventura, pois sabemos quando e de onde saímos, mas não sabemos quando, aonde ou mesmo se chegaremos. O ensino de Filosofia não pode ser abarcado por uma didática geral, não pode ser equacionada unicamente como uma questão pedagógica, porque há algo de específico na filosofia. Há algo que faz com que a filosofia seja Filosofia e não ciência, religião, ou opinião-, e é esse algo que faz com que o ensino de filosofia careça também de um tratamento filosófico, de uma didática específica para além de toda e qualquer questão estritamente pedagógica.

Diante dessa constatação, evidencia-se a urgência de ressignificar o ensino de filosofia, abandonando metodologias que se limitam a reproduções histórico-filosóficas e conteúdos contemplativos. É necessário instaurar uma prática pedagógica que articule a filosofia enquanto campo criador, permitindo a formação de jovens que não apenas aprendam conceitos, mas que também desenvolvam a capacidade de criá-los e aplicá-los às suas próprias vivências e à realidade social em que estão inseridos.

ISBN: 978-65-5222-065-3

Portanto, refletir sobre o ensino de filosofia na contemporaneidade requer um esforço coletivo para romper com as limitações impostas por práticas didáticas ultrapassadas. A adoção de uma pedagogia criativa e conceitual, como propõem Deleuze e Guattari, não apenas renova o significado do fazer filosófico, mas também oferece aos alunos a oportunidade de experimentar a filosofia como um campo de transformação pessoal e social, conduzindo-os a uma compreensão mais ampla e profunda do mundo.

Deleuze e Guattari (1992, p.53) discutem que:

> Onde há apenas contemplação, reflexão e comunicação, não há filosofia, pois essas faculdades são máquinas de construir Universais. O fato de ter de ser criado impede ao conceito a universalidade. "Os conceitos não nos esperam inteiramente feitos. Não há céu para os conceitos ". Resta saber: que unidade resta à filosofia? Pouca ou nenhuma. *(*Deleuze ; Guattari ,1992, p.53)

As perspectivas dos autores apontam para um ensino de Filosofia no Ensino Médio que fomente a criação de pensamentos voltados à construção do novo, colocando a Filosofia como espaço privilegiado para a invenção conceitual. Como destacado na obra *O que é a Filosofia?*, "O conceito é o contorno, a configuração, a constelação de um acontecimento por vir. Os conceitos nesse sentido pertencem de pleno direito à filosofia, porque é ela que os cria e não cessa de criá-los" (Deleuze; Guattari, 1992, p. 46). Além disso, os autores reforçam que "O conceito filosófico não se refere ao vivido, por compensação, mas permite, por sua própria criação, erigir um acontecimento que sobrevoe todo o vivido, bem como qualquer outro estado de coisas. Cada conceito corta o acontecimento, o recorta a sua maneira" (Deleuze; Guattari, 1992, p. 47).

Nesse sentido, propõe-se que o professor apresente os principais problemas filosóficos, conduzindo os educandos a desenvolverem reflexões críticas sobre a atualidade e sobre suas próprias existências. A partir da problematização filosófica, os alunos são desafiados a refletir sobre conceitos existentes no mundo contemporâneo. Como afirma Gallo (2012, p.

ISBN: 978-65-5222-065-3

55), “O fato de o conceito brotar de problemas, de buscar equacioná-los é que faz da filosofia essa ‘obra aberta’, uma vez que os conceitos nunca são conclusivos, mas continuam carregando em si os problemas que lhes deram origem.” Essa permanência do problema no pensamento é ainda enfatizada por Deleuze (2006a, p. 267), reforçando o caráter dinâmico e transformador da Filosofia no âmbito educativo.

> Um problema não existe fora de suas soluções. Mas em vez de desaparecer, ele insiste e persiste nas soluções que o recobrem. Um problema se determina ao mesmo tempo em que é resolvido; mas sua determinação não se confunde com a solução: os dois elementos diferem por natureza, e a determinação é como a gênese da solução concomitante (...). O problema é ao mesmo tempo transcendente e imanente em relação às suas soluções. Transcendente, porque consiste num sistema de ligações ideais ou de relações referenciais entre elementos genéticos. Imanente, porque estas ligações ou relações se encarnam nas correlações atuais que não se assemelham a elas e que são definidas pelo campo de solução.

Pensar a Filosofia sob a ótica da pedagogia do conceito implica enfrentar a tensão curricular e metodológica que atualmente permeia o ensino de Filosofia em escolas cujo processo educativo não favorece a problematização. Nessa perspectiva, a ideia da persistência do problema oferece uma nova concepção para o ensino, permitindo visualizar a prática filosófica de forma renovada e transformadora.

O redescobrimento do ato filosófico emerge da articulação do professor-filósofo que, na prática, assume a posição de “não-filósofo” e utiliza seus conhecimentos de maneira dialógica e contextualizada. Essa postura permite, em colaboração com os discentes, redescobrir o filosofar como um ato genuíno de criação e reflexão. Deleuze e Guattari (1992, p. 143) corroboram tal visão ao afirmar: “O filósofo deve tornar-se não-filósofo, para que a não-filosofia se torne a terra e o povo da filosofia. (...) Tornar-se estrangeiro a si mesmo, e à sua própria língua e nação, não é o próprio do filósofo e da filosofia, seu estilo, o que se chama um galimatias filosófico?”.

Para que as aulas de Filosofia possam ser concebidas como verdadeiras oficinas de conceito, o professor precisa transcender o ensino

ISBN: 978-65-5222-065-3

enciclopédico e abandonar paradigmas ultrapassados. É necessário adotar uma postura de mestre que, apesar de deter o saber, se coloca na condição de aprendiz e embarca, juntamente com os alunos, em uma busca pelo novo. Tal abordagem permite que os estudantes desenvolvam a capacidade de refletir sobre sua realidade e os problemas contemporâneos sob uma perspectiva filosófica. Sobre isso, Gallo (2009, p. 43) afirma que:

> (...) O filósofo francês Michel Foucault, por exemplo, caracterizou a atividade filosófica como uma espécie de 'exercício de si, no pensamento'. Isto é, como um trabalho de pensar sobre si mesmo que faz com que cresçamos e nos modifiquemos como pessoas. Sendo o ensino médio uma fase de consolidação do jovem, de sua personalidade, de seus anseios, a filosofia tem ai um importante papel e uma colaboração.

Em defesa de um ensino dialógico, que visa à construção da autonomia e da identidade filosófica- sendo esta interpretada "no sentido da formação de indivíduos que possam escolher por si mesmos em que mundo querem viver" (GALLO & KOHAN, 2000, p. 195) –, acreditamos que o ensino de Filosofia não pode basear-se somente nos conteúdos. O professor deve ir além da transmissão da matéria; atuando como uma presença que estimule a reflexão crítica sobre os saberes, de modo que sua prática consista em ajudar o aluno a aprender a filosofar. "Sob pena de criar mentes servis, dependentes e tuteladas não devemos ensinar pensamentos, mas podemos ativar o exercício do pensar" (RAMOS, 2007, pp. 201-2).

> Pensar é experimentar, mas a experimentação é sempre o que se está fazendo – o novo, o notável, o interessante, que substituem a aparência de verdade e que são mais exigentes que ela. [...] A história não é experimentação, ela é somente o conjunto das condições quase negativas que tornam possível a experimentação de algo que escapa à história. Sem história, a experimentação permaneceria indeterminada, incondicionada, mas a experimentação não é histórica, ela é filosófica"– (Deleuze, O que é a Filosofia?, p.133)

Para que o ensino de Filosofia no Ensino Médio esteja alinhado à perspectiva deleuziana, é fundamental que as aulas propostas pelos

ISBN: 978-65-5222-065-3

professores priorizem a formação de conceitos. Sem essa prioridade, os estudantes tendem a permanecer no âmbito do senso comum, limitando-se ao "achismo", em que suas reflexões se reduzem a meras opiniões, desconectadas dos pensamentos filosóficos mais aprofundados. Essa abordagem resulta em um ensino sustentado por uma metodologia puramente transmissora, que encerra o processo educativo em si mesmo, sem oferecer aos alunos a oportunidade de criar algo verdadeiramente novo e transformador.

Silvio Gallo reforça essa crítica ao afirmar que essa não é a verdadeira finalidade do ensino de Filosofia no Ensino Médio. Segundo ele:

> O que realmente justifica a presença da filosofia como disciplina no currículo do ensino médio é a oportunidade que ela oferece aos jovens estudantes de desenvolverem um pensamento critico e autônomo. Em outras palavras, a filosofia permite que eles experimentem um "pensar por si mesmos". Sílvio Gallo(2010,p.90)

Neste sentido, o exercício do pensamento sobre os conhecimentos filosóficos podem nos possibilitar a compreensão dos demais tipos de conhecimento, atribuindo a estes, sentidos significativos em nossas vidas (SEVERINO, 2003). Em defesa dessa nova proposta Gallo (2012, p. 70) reforça ainda a perspectiva de Deleuze e Guattari afirmando que "(...) Não se produz filosofia sem um problema, o que nos leva a afirmar que o problema é o motor da experiência filosófica do pensamento".Compreendemos assim que todo professor de filosofia deve ter clara sua concepção de filosofia e uma delas, entre outras, é a perspectiva Deleuziana que traz em suas bases a possibilidade da construção/criação de conceitos, desvinculando o ensino da mera contemplação pedagógica de conhecimentos livrescos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao tratar do ensino de Filosofia no Ensino Médio a partir da pedagogia do conceito, reafirma-se a urgência de repensar práticas pedagógicas que rompam com a tradição enciclopédica e reprodutivista, muitas vezes

ISBN: 978-65-5222-065-3

predominante no espaço escolar. O filosofar, entendido como a criação de conceitos e a problematização da realidade, demanda uma abordagem ativa, criativa e reflexiva, alinhada à perspectiva deleuziana, que compreende o conceito como "a configuração de um acontecimento por vir" (Deleuze; Guattari, 1992, p. 46). Esse entendimento nos impele a conceber a Filosofia como espaço de construção de novos sentidos e, sobretudo, como um instrumento emancipador capaz de formar sujeitos críticos e autônomos.

Sob essa ótica, o ensino de Filosofia no Ensino Médio deve assumir uma função transformadora, indo além do academicismo reducionista que limita o pensamento ao senso comum ou ao "achismo". Torna-se imprescindível que os professores promovam experiências educativas que articulem saberes filosóficos e cotidianos, desenvolvendo nos estudantes a capacidade de refletir criticamente sobre os problemas e os conceitos que estruturam a contemporaneidade. Essa articulação permite não apenas o fortalecimento do pensamento crítico, mas também a consolidação de um ensino filosófico que desafie os paradigmas da transmissão passiva e promova um pensamento verdadeiramente criador, conforme apontam autores como Gallo, Cerletti, Deleuze e Guattari.

Portanto, é necessário pensar a Filosofia no Ensino Médio como uma prática que priorize a formação de conceitos em uma perspectiva interdisciplinar e ontológica, favorecendo uma educação que dialogue com os desafios do presente. O professor, ao assumir o papel de mediador e também aprendiz, deve criar um ambiente que estimule a construção coletiva do conhecimento, rompendo com o tecnicismo pedagógico e abrindo espaço para a ressignificação da prática filosófica.

Dessa forma, acredita-se que, por meio de um ensino ativo, criativo e criador, é possível construir uma Filosofia que não se encerre em si mesma, mas que se projete como instrumento de compreensão e transformação da realidade social. A ressignificação do ensino de Filosofia implica reconhecer que o ato filosófico é, antes de tudo, um processo inacabado, que, ao persistir nos problemas, abre caminhos para novas possibilida-

ISBN: 978-65-5222-065-3

des e sentidos. Assim, a pedagogia do conceito torna-se não apenas uma metodologia, mas um convite à reinvenção do pensamento no cotidiano escolar, reafirmando a Filosofia como prática essencial para a construção de um futuro mais crítico e criativo.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Conhecimentos de filosofia. In. Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio. Brasília: MEC/SEMT, Cento Gráfico, 1999.

CERLETTI, A. O ensino de filosofia como problema filosófico. Tradução de Ingrid Muller Xavier. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

DELLEUZE, Gilles, 1925- O que é Filosofia?/Gilles Delleuze, Féliz Gattari; tradução de Bento Prado Jr. E Alberto Afonso Muñoz. – Rio de Janeiro: ED 34, 1992.

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

GALLO, Silvio. Metodologia do ensino de filosofia: Uma didática para o ensino médio/Silvio Gallo – Campinas, SP: Papirus, 2012.

GALLO, Silvio; KOHAN, Walter O. Crítica de alguns lugares-comuns ao se pensar a filosofia no ensino médio. In. GALLO, Silvio; KOHAN, Walter O. (organizadores). Filosofia no ensino médio. Petrópolis: Vozes, 2000.

RAMOS, C. A. Aprender a Filosofar ou Aprender a Filosofia: Kant ou Hegel? Trans/Form/Ação. São Paulo, 2007.

ISBN: 978-65-5222-065-3

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT17.003

SABORES E SABERES: A GASTRONOMIA COMO ALIADA NA INCLUSÃO SOCIAL E NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM NO ENSINO FUNDAMENTAL ANOS INICIAIS

Kennedy Wagner dos Santos Silva[1]

RESUMO

A presente pesquisa explora a relação entre a gastronomia e a aprendizagem, com foco nas receitas familiares. Ao explorar as memórias afetivas ligadas à alimentação, busca-se compreender como a culinária pode ser utilizada como ferramenta pedagógica nos anos iniciais do ensino fundamental. A pesquisa evidencia que as receitas familiares, além de promover a valorização da cultura e da história, contribuem para o desenvolvimento de habilidades cognitivas, socioemocionais e linguísticas nos estudantes. Através de atividades culinárias, os alunos podem explorar diferentes conceitos, como matemática, ciências e linguagem, de forma lúdica e significativa, além de explorar a transdisciplinaridade cujo objetivo é transcender o âmbito escolar, construindo um conhecimento pautado em vivências. Adotou-se uma abordagem metodológica mista, combinando dados qualitativos e quantitativos. A observação participante e os registros das discussões em sala de aula, na disciplina de projeto de vida, possibilitaram a coleta de informações sobre interações sociais, emoções e significados atribuídos às receitas. Além disso, foram obtidos dados quantitativos relativos à frequência e intensidade das emoções durante o preparo das receitas, registrados em formulários. Por fim,

1 Mestrando do Curso de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual Júlio de Mesquita Filho/Campus de Presidente Prudente - SP, kennedywsantos1@gmail.com

ISBN: 978-65-5222-065-3

os resultados obtidos ao longo desta pesquisa evidenciam a importância da gastronomia como ferramenta pedagógica nas práticas interdisciplinares e transdisciplinares para a promoção de um aprendizado mais significativo e inclusivo.

Palavras-chave: Gastronomia, Memórias Afetivas, Transdisciplinaridade.

ISBN: 978-65-5222-065-3

INTRODUÇÃO

A alimentação, além de nutrir o corpo, alimenta a alma, tecendo memórias e construindo identidades. As receitas familiares, carregadas de afeto e história, representam um rico patrimônio cultural e podem ser utilizadas como ferramentas poderosas para o aprendizado. A presente pesquisa busca explorar a relação entre a gastronomia e a aprendizagem, com foco nas receitas familiares, visando compreender como a culinária pode contribuir para o desenvolvimento integral dos estudantes nos anos iniciais do ensino fundamental. A partir de uma revisão da literatura sobre educação alimentar, cultura alimentar e pedagogia, este estudo propõe uma abordagem metodológica que combina elementos teóricos e práticos. Através da análise de receitas familiares, de atividades pedagógicas desenvolvidas em sala de aula e de entrevistas com familiares e discentes, busca-se evidenciar o potencial da gastronomia como ferramenta para promover o aprendizado de diferentes áreas do conhecimento, o desenvolvimento de habilidades socioemocionais e a valorização da diversidade cultural.

A cozinha, além de ser um espaço de preparo de alimentos, é um ambiente propício para a aprendizagem e o desenvolvimento de diversas habilidades. As receitas familiares, carregadas de significado e afeto, podem ser utilizadas como ponto de partida para a construção de atividades pedagógicas inovadoras. Através da implementação de um projeto pedagógico em uma instituição de educação básica privada, intitulado “Nossas Conexões”, eixo culinário e gastronômico, tendo como subtítulo “Receitas que conectam”, foi evidenciado que os estudantes do ensino fundamental anos iniciais, em específico, discentes do quarto ano, demonstram um maior interesse em ensino baseado na prática, principalmente quando combina-se o conteúdo acadêmico com uma vivência de interesse por parte dos estudantes, haja vista que o eixo para a realização deste projeto foi uma escolha democrática da turma. Tal prática contou com a participação dos estudantes, familiares e professores, almejando

ISBN: 978-65-5222-065-3

avaliar o impacto da utilização de receitas familiares no desenvolvimento de habilidades cognitivas, socioemocionais e linguísticas, além da inclusão social, haja vista que o projeto implementado transcende os limites da instituição, tendo como parte integrante da realização do projeto, a apresentação no formato de comunicação oral, em espaço público, com vários "stands" de apresentação e alta rotatividade de pessoas. Partindo deste pressuposto, tem-se como problemática de pesquisa a prática culinária através das receitas afetivas como ferramenta pedagógica no processo de ensino e aprendizagem, bem como os objetivos específicos que contemplam o desenvolvimento socioemocional e linguístico, além dos objetivos gerais pautados no aditamento das disciplinas de: português, matemática, ciências, geografia, história e projeto de vida, através da interdisciplinaridade com conteúdo genéricos, tais como: grandezas e medidas, medidas de tempo, manutenção da vida no planeta terra, recursos naturais, produção, circulação e consumo, trajetórias dos grupos humanos, oralidade, leitura, escuta e produção textual.

Segundo ponderações de Monteiro (2007), a educação alimentar transcende a mera transmissão de conhecimentos técnicos, demandando a construção de uma compreensão crítica sobre as inter-relações entre alimentação, saúde e contexto social. Alicerçados nessa premissa, foram realizadas rodas de conversa com o intuito de estimular a reflexão dos estudantes acerca da dimensão afetiva da alimentação. Essas atividades propiciaram insights sobre a interface entre o desenvolvimento acadêmico e as práticas culinárias familiares, revelando a importância das receitas como elementos que conectam gerações e evocam memórias afetivas. A ressignificação dessas receitas pela geração atual, através da experiência sensorial e da cocriação de novas memórias, demonstra o potencial da culinária como ferramenta pedagógica transdisciplinar, capaz de promover a aprendizagem significativa e o desenvolvimento de habilidades socioemocionais. Com o objetivo de investigar a relação entre a culinária e a construção de memórias afetivas, foi realizado um estudo com crianças do ensino fundamental dos anos iniciais e seus familiares, entre agosto e

ISBN: 978-65-5222-065-3

dezembro de 2024. A pesquisa envolveu diversas etapas, como a coleta de receitas familiares, rodas de conversa, produção de mini livros de receitas e práticas culinárias em família. Os resultados preliminares indicam que a metodologia proposta foi eficaz em promover a participação ativa dos alunos e a construção de conhecimentos significativos sobre alimentação e cultura alimentar e principalmente os sabores da essência única de uma receita afetiva.

A gastronomia, além de ser um prazer para o paladar, pode ser um poderoso instrumento pedagógico, capaz de conectar o indivíduo à sua cultura, história e comunidade. Ao explorar as receitas familiares, a escola pode promover um aprendizado significativo e inclusivo, alinhado com as proposições de Philippi (2014) sobre a importância de considerar a diversidade cultural e as condições socioeconômicas na educação alimentar. Ao trazer para a sala de aula as receitas tradicionais das famílias dos estudantes, a instituição valoriza o conhecimento ancestral e promove a identidade cultural dos alunos. Essa prática permite que as crianças se sintam representadas e valorizadas, fortalecendo sua autoestima e o senso de pertencimento. Além disso, a culinária é uma atividade que envolve todos os sentidos, estimulando a curiosidade, a criatividade e o desenvolvimento de habilidades motoras e cognitivas, além de contribuir para um desenvolvimento amplo em diversas disciplinas do currículo através da interdisciplinaridade. Ao preparar receitas em conjunto juntamente aos seus familiares, os alunos aprendem sobre diferentes ingredientes, suas propriedades nutricionais e os processos de transformação dos alimentos. Essa experiência prática contribui para a formação de hábitos alimentares saudáveis e para a compreensão da importância da alimentação para o bem-estar físico e mental. A gastronomia também pode ser um veículo para a promoção da inclusão social. Ao compartilhar receitas e histórias familiares, os estudantes entram em contato com diferentes culturas e realidades, desenvolvendo o respeito à diversidade e a empatia. Ao explorar as receitas familiares, a instituição promove um aprendizado interdisciplinar, conectando a gastronomia a diversas áreas do conhecimento, como a

ISBN: 978-65-5222-065-3

história, a geografia, a matemática, português e as ciências. Por exemplo, ao preparar uma receita, os estudantes podem pesquisar sobre a origem desta em sua família, quem a realizava, o momento em que foi passado essa receita para outras gerações, os ingredientes que eram utilizados, além dos relatos afetivos provenientes deste preparo.

De acordo com Fonseca (2019), a colaboração entre a escola e a família é essencial para o desenvolvimento integral dos estudantes, uma vez que a integração desses dois ambientes contribui significativamente para o aprimoramento do aprendizado e para o fortalecimento do compromisso com o sucesso educacional das crianças e dos jovens. Embasados nesta premissa, quaisquer trabalhos pedagógicos desenvolvidos pela instituição escolar, este conta com a contribuição de seus familiares, haja vista que instituição e família trabalham em conjunto, em prol ao desenvolvimento íntegro dos estudantes, sendo assim, devem sempre estar em cultura de colaboração para que seu desenvolvimento não seja fragmentado, mas sim, homogêneo. A construção de um processo educativo integral e eficaz, exige a sinergia entre diversos atores, dentre os quais a instituição e a família se destacam como os principais. A colaboração entre essas duas, entendida como uma cultura de compartilhamento de responsabilidades e objetivos, é fundamental para o desenvolvimento integral do estudante. A escola, enquanto espaço de socialização e aprendizagem, oferece aos estudantes um ambiente estruturado para o desenvolvimento de suas habilidades cognitivas, sociais e emocionais. A família, por sua vez, proporciona o primeiro e mais importante ambiente de aprendizagem, no qual os valores, as crenças e os hábitos são transmitidos de geração em geração. Ao estabelecerem uma parceria sólida, escola e família podem potencializar os resultados da aprendizagem e contribuir para a formação de cidadãos mais críticos, autônomos e participativos.

Pautados nessa premissa, a prática interdisciplinar se apresenta como uma abordagem fundamental no cenário educacional e profissional contemporâneo, especialmente diante da complexidade e dinamicidade dos problemas que exigem soluções integradas e colaborativas. Ela per-

ISBN: 978-65-5222-065-3

mite que diferentes áreas do conhecimento se conectem, gerando uma aprendizagem mais significativa e a resolução de problemas de forma mais eficiente, aproveitando as diversas perspectivas. Os fundamentos da interdisciplinaridade estão ancorados na ideia de que o conhecimento não deve ser compartimentado em disciplinas isoladas, mas deve ser visto de maneira integrada, considerando as interações entre os saberes. De acordo com Morin (2000), a interdisciplinaridade é o caminho para a compreensão dos problemas globais, pois ela permite que o conhecimento se articule de forma mais ampla, conectando diferentes áreas do saber. Essa prática, portanto, valoriza a troca entre os saberes, estimulando o pensamento crítico e a inovação, além de promover uma visão holística dos fenômenos.

A prática interdisciplinar no contexto educacional se configura como uma metodologia essencial para o desenvolvimento de competências cognitivas e sociais dos estudantes. Ao integrar diferentes áreas do conhecimento, essa abordagem permite que os alunos percebam a relação entre os saberes, promovendo uma aprendizagem mais profunda e significativa. Ela quebra as barreiras entre as disciplinas tradicionais, favorecendo a construção de um conhecimento mais amplo e conectado à realidade. Segundo Brasil (2015), a interdisciplinaridade no ensino é uma estratégia para desenvolver a capacidade crítica, criativa e reflexiva dos alunos, preparando-os para atuar de forma integrada e colaborativa no mundo atual. Através da prática interdisciplinar, os educadores conseguem fomentar a curiosidade, a resolução de problemas complexos e o trabalho em equipe, preparando os alunos para enfrentar os desafios de um mundo dinâmico e multifacetado.

Interligado a interdisciplinaridade, a prática transdisciplinar se faz presente, pois ela surge como uma abordagem educacional inovadora, que transcende as barreiras disciplinares para oferecer uma visão integrada do conhecimento. Diferente da interdisciplinaridade, que conecta duas ou mais disciplinas para resolver problemas específicos, a transdisciplinaridade busca um campo comum entre saberes, considerando as inter-relações entre ciência, cultura, sociedade e o ambiente.

ISBN: 978-65-5222-065-3

Uma de suas principais importâncias está na capacidade de enfrentar problemas complexos do mundo contemporâneo, como mudanças climáticas, desigualdade social e avanços tecnológicos. Tais questões não podem ser compreendidas isoladamente, exigindo soluções que integram múltiplas perspectivas. Assim, a transdisciplinaridade promove o desenvolvimento de competências como pensamento crítico, criatividade e colaboração. Na prática educacional, essa abordagem pode ser implementada através de projetos que conectem temas significativos da vida cotidiana aos conteúdos escolares. Por exemplo, trabalhar o tema em questão pode unir conteúdos de ciências, geografia, português, matemática e história, ao mesmo tempo em que desenvolve nos alunos uma compreensão global e contextualizada. Além disso, a transdisciplinaridade incentiva uma educação mais humanizada, onde o foco não está apenas no conteúdo, mas também no desenvolvimento integral do aluno. É uma forma de preparar cidadãos capazes de atuar de maneira consciente e ética em um mundo cada vez mais interconectado.

Segundo ponderações de Morin (2000), é necessário promover uma reforma do pensamento que permita abordar os problemas de forma interligada e não fragmentada. Essa visão reflete a essência da transdisciplinaridade, que não apenas amplia o horizonte do conhecimento, mas também une saberes acadêmicos e não acadêmicos, fomentando uma educação mais significativa e transformadora.

Neste interim, a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade se complementam como abordagens educacionais que valorizam a integração de saberes e a conexão entre diferentes áreas do conhecimento. No contexto educacional, ambas são fundamentais para a construção de práticas pedagógicas significativas, como no caso do eixo de pesquisa voltado para o resgate de receitas familiares e memórias afetivas.

A interdisciplinaridade permite que os alunos relacionem conteúdos de áreas distintas, como história, geografia, ciências, e linguagens, para compreenderem as histórias e as tradições culturais envolvidas nas receitas de suas famílias. Por exemplo, ao pesquisar uma receita que está em

ISBN: 978-65-5222-065-3

sua família há gerações, os estudantes podem explorar o contexto histórico de sua origem, os ingredientes locais e suas implicações, bem como a narrativa emocional associada. Esse processo fortalece habilidades de pesquisa, análise crítica e expressão escrita e oral.

Já a transdisciplinaridade vai além, ao integrar conhecimentos escolares e não escolares, unindo o saber acadêmico às vivências e experiências individuais e coletivas dos alunos. Ao socializar as histórias por trás das receitas, realizar práticas culinárias e apresentar os resultados em um espaço público, os estudantes não apenas desenvolvem competências cognitivas, mas também fortalecem laços afetivos, culturais e comunitários. Esse movimento contribui para uma formação mais ampla, promovendo empatia, colaboração e senso de pertencimento.

A apresentação pública do projeto, ao reunir a comunidade escolar e as famílias, reflete o valor social e afetivo dessa abordagem. Esse espaço transcende o aprendizado tradicional, promovendo uma vivência rica em significados e conectada à realidade dos alunos. Como afirma Nicolescu (1999), a transdisciplinaridade diz respeito àquilo que está ao mesmo tempo entre as disciplinas, através das diferentes disciplinas e além de qualquer disciplina.

A combinação dessas abordagens no eixo da pesquisa demonstra como a escola pode ser um espaço de transformação, conectando os saberes escolares ao cotidiano dos alunos, resgatando memórias afetivas e fortalecendo suas identidades culturais.

METODOLOGIA

A pesquisa foi estruturada em quatro fases interligadas. Na primeira fase, os familiares foram convidados a preencher um formulário online, descrevendo detalhadamente uma receita que consideravam significativa e compartilhando uma breve memória afetiva associada a ela. Os alunos documentaram essas informações. Na segunda fase, os estudantes transcreveram as receitas para a produção de um livro de receitas, pro-

ISBN: 978-65-5222-065-3

movendo rodas de conversa para socializar as informações. A terceira fase envolveu a preparação conjunta das receitas com os alunos e familiares, proporcionando momentos de afetividade e resgate de memórias. Por fim, na quarta fase, as receitas foram apresentadas e degustadas em um espaço público de alta frequentação. Nesse espaço, os visitantes puderam experimentar as receitas, compartilhar suas próprias memórias e interagir com os alunos. Como registro desse evento, um livro de receitas contendo todas as receitas apresentadas foi distribuído.

A fase de execução das receitas, com a participação integral de 14 alunos e seus familiares, constituiu um momento crucial para a coleta de dados. Nesse contexto, adotou-se uma abordagem metodológica mista, combinando elementos qualitativos e quantitativos. A observação participante e os registros das discussões em sala de aula, na disciplina de projeto de vida, permitiram a captura de dados qualitativos sobre as interações sociais, as emoções e as significações atribuídas às receitas. Paralelamente, foram coletados dados quantitativos, como a frequência e intensidade das emoções expressas através do preparo da receita coletada no formulário (fase inicial), por meio de breve diários e rodas de conversa com questões indagadoras. Essa combinação metodológica permitiu uma análise mais completa e abrangente dos fenômenos investigados, triangulando os dados e conferindo maior robustez aos resultados.

Os resultados obtidos com a pesquisa revelaram-se extremamente promissores, evidenciando um impacto significativo no desenvolvimento pedagógico e social dos estudantes. A imersão na prática culinária, permeada pela troca de experiências e pela construção de memórias afetivas, proporcionou um ambiente de aprendizagem rico e significativo. Os alunos demonstraram um aumento considerável em suas habilidades de comunicação, trabalho em equipe, resolução de problemas e criatividade. Além disso, a pesquisa contribuiu para a valorização da cultura alimentar e para a construção de uma identidade cultural mais forte, fortalecendo os vínculos entre os alunos e suas famílias.

ISBN: 978-65-5222-065-3

Além disso, foi evidenciado o potencial transformador da experiência culinária como ferramenta pedagógica. A participação ativa de todos os alunos e familiares na preparação das receitas proporcionou um aprendizado significativo e duradouro, ultrapassando os limites da sala de aula. Além dos benefícios pedagógicos, a pesquisa contribuiu para o desenvolvimento de habilidades socioemocionais, como empatia, respeito ao outro e valorização da diversidade. A experiência proporcionada pela pesquisa demonstrou ser um poderoso catalisador de mudanças, promovendo a construção de uma comunidade escolar mais coesa e engajada.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A pesquisa em questão revelou-se extremamente promissora, destacando o significativo impacto da gastronomia, com foco nas receitas familiares, no desenvolvimento pedagógico e social dos estudantes dos anos iniciais do ensino fundamental. A imersão na prática culinária, um ambiente rico e significativo para a aprendizagem, demonstrou ser um poderoso catalisador para o desenvolvimento integral, ultrapassando os limites tradicionais da sala de aula.

Os resultados preliminares, que abrangeram um estudo realizado com crianças e seus familiares entre agosto e dezembro de 2024, indicaram a eficácia da metodologia proposta. Esta abordagem promoveu a participação ativa dos alunos e a construção de conhecimentos significativos não apenas sobre alimentação e cultura alimentar, mas, principalmente, sobre a essência única de uma receita afetiva.

Um dos principais pontos é que a exploração das receitas familiares e das memórias afetivas a elas ligadas fortalece a valorização da cultura e da história dos alunos. Ao trazerem suas receitas tradicionais para o ambiente escolar, a instituição de ensino valida o conhecimento ancestral e cultiva a identidade cultural dos estudantes, contribuindo para que se sintam representados e valorizados, o que, por sua vez, fortalece a autoestima e o senso de pertencimento. A experiência proporcionada pela pesquisa é

ISBN: 978-65-5222-065-3

um veículo para a inclusão social, à medida que o compartilhamento de receitas e histórias familiares estimula o contato com diversas culturas e realidades, fomentando a empatia e o respeito à diversidade.

No âmbito cognitivo, a pesquisa evidenciou que a prática culinária contribui significativamente para o desenvolvimento de habilidades. Os estudantes demonstraram um aumento notável em suas capacidades de comunicação, trabalho em equipe, resolução de problemas e criatividade. A natureza prática da culinária, que envolve todos os sentidos, estimula a curiosidade e o desenvolvimento de habilidades motoras, permitindo que os alunos explorem conceitos de diversas disciplinas, como matemática (grandezas e medidas), ciências (processos de transformação dos alimentos e propriedades nutricionais), e linguagem (oralidade, leitura e produção textual), de maneira lúdica, significativa e transdisciplinar.

Esses resultados reforçam a premissa de que o eixo culinário e gastronômico, como implementado no projeto pedagógico "Nossas Conexões," é uma forma eficaz de aliar o conteúdo acadêmico a vivências de interesse dos estudantes, demonstrando um maior engajamento quando o ensino é pautado na prática. A abordagem transdisciplinar, que busca transcender o âmbito escolar e construir conhecimento pautado em vivências, foi crucial para o alcance desses resultados.

A eficácia da gastronomia como ferramenta pedagógica, conforme demonstram os resultados desta pesquisa, está intrinsecamente ligada à adoção de práticas interdisciplinares e transdisciplinares. A metodologia permitiu que a gastronomia fosse conectada a múltiplas áreas do conhecimento, tais como: história, geografia, matemática, português e ciências, promovendo assim, um aprendizado interdisciplinar.

Essa abordagem integrada possibilitou, por exemplo, que os estudantes, ao prepararem uma receita, explorassem sua origem familiar, pesquisassem sobre quem a realizava, em que momento foi transmitida para outras gerações, os ingredientes utilizados e os relatos afetivos associados ao preparo. Esse processo fortalece habilidades essenciais como

ISBN: 978-65-5222-065-3

pesquisa, análise crítica e expressão oral e escrita. A interdisciplinaridade, ao permitir a relação entre conteúdos de áreas distintas, como a compreensão das tradições culturais nas receitas, favoreceu uma aprendizagem mais profunda e significativa.

Além da integração disciplinar, a pesquisa confirmou a ressignificação das receitas familiares pela geração atual, através da experiência sensorial e da cocriação de novas memórias. As receitas, carregadas de afeto e história, funcionam como um ponto de partida poderoso para a construção de atividades pedagógicas inovadoras. A ressonância emocional e afetiva da alimentação, explorada em rodas de conversa com o intuito de estimular a reflexão, revelou-se um elemento chave, conectando gerações e propiciando *insights* sobre a interface entre o desenvolvimento acadêmico e as práticas culinárias familiares.

Os dados coletados, qualitativos (observação participante, registros de discussões) e quantitativos (frequência e intensidade das emoções registradas em formulários e breves diários) na disciplina de Projeto de Vida, durante a fase de preparação das receitas, permitiram uma análise completa e robusta dos fenômenos. A metodologia mista destacou o impacto no desenvolvimento de habilidades socioemocionais.

A experiência culinária não apenas estimulou habilidades cognitivas e motoras, mas também contribuiu para o desenvolvimento de competências socioemocionais como empatia, respeito ao outro e valorização da diversidade. O envolvimento prático e emocional dos alunos e seus familiares, ao cozinhar, compartilhar e discutir as receitas, fortaleceu os laços afetivos, culturais e comunitários, promovendo a valorização do saber coletivo e a construção de um ambiente educacional inclusivo.

Um dos pilares do sucesso da pesquisa e dos resultados obtidos reside na colaboração ativa e integral entre a escola e a família. Os resultados evidenciaram que a parceria sólida entre esses dois ambientes é fundamental para o desenvolvimento integral dos estudantes, potencializando a aprendizagem e criando uma experiência mais coesa e engajada. A participação dos familiares foi essencial desde a primeira fase, no preen-

ISBN: 978-65-5222-065-3

chimento do formulário com a receita significativa e a memória afetiva associada, até a fase de execução e a apresentação pública.

A fase final do projeto culminou na apresentação e degustação das receitas em um espaço público de alta frequentação. Essa etapa, que representou o ápice da prática transdisciplinar, é a prova do potencial da culinária como uma ferramenta que transcende o âmbito escolar. O projeto, ao contar com a apresentação em formato de comunicação oral em espaço público, buscou ir além dos limites da instituição.

A transdisciplinaridade manifestou-se na integração dos conhecimentos escolares com as vivências e experiências individuais e coletivas dos alunos, unindo o saber acadêmico ao não escolar. A apresentação pública, ao reunir a comunidade escolar e as famílias, demonstrou o valor social e afetivo dessa abordagem. Esse movimento contribuiu para uma formação ampla, fortalecendo o senso de pertencimento e a colaboração.

Os resultados, em última análise, reforçam a gastronomia como uma potente estratégia pedagógica. O uso dessa ferramenta não apenas enriquece o conteúdo disciplinar, mas cria uma atmosfera que favorece o desenvolvimento de habilidades essenciais, como a colaboração, a empatia e o pensamento crítico. A integração das práticas interdisciplinares e transdisciplinares, ao conectar os alunos ao seu contexto cultural e social, fortaleceu o processo de ensino-aprendizagem, tornando-o mais eficaz e alinhado às necessidades do contexto contemporâneo.

A pesquisa conclui que, ao adotar metodologias que valorizam as tradições familiares e utilizam a gastronomia como mediadora, a escola contribui para a construção de um ambiente educacional mais inclusivo, que reconhece e respeita as diversas origens e vivências dos estudantes, preparando indivíduos com uma visão holística e integradora do conhecimento.

A produção do mini livro de receitas constituiu uma fase pedagógica fundamental, na qual os estudantes transcreveram as receitas familiares coletadas, após os familiares as descreverem em um formulário *online* na primeira fase da pesquisa. Esta atividade não apenas trabalhou habi-

ISBN: 978-65-5222-065-3

lidades linguísticas de escrita e transcrição, mas também serviu como um meio de socialização, onde os alunos participaram de rodas de conversa para compartilhar as informações e memórias afetivas associadas às receitas. O livro de receitas, que posteriormente foi distribuído ao final do projeto, tornou-se um registro tangível do aprendizado transdisciplinar e do resgate das histórias e tradições culturais de suas famílias, cumprindo o objetivo de promover a valorização da cultura e da identidade dos alunos.

Segue abaixo o projeto gráfico definitivo do mini livro de receitas, que contém as receitas trazidas e exploradas pelos estudantes durante a pesquisa.

Capa frente e verso

Fonte: elaborado pelo autor (2024)

ARROZ DOCE

2 Xícaras de arroz;
4 Colheres de açúcar ou a gosto;
Canela em pau;
5 Cravos;
2 Xícaras de leite;
1 Lata de leite condensado;
1 Caixa de creme de leite.

MODO DE PREPARO: cozinhe o arroz com o cravo e a canela, depois de cozido acrescente os demais ingredientes e deixa no fogo baixo por10 minutos até incorporar todos os ingredientes. Desliga o fogo, despeje a receita na travessa e deixe esfriar, levar para a geladeira. Pulverizar canela em pó a gosto.

DEPOIMENTO: " Na minha infância minha mãe sempre preparava Arroz Doce, uma tradição principalmente nas Festas Juninas acompanhado de muito amor e carinho."

Tania Regina dos Santos Pereira – mamãe do Dyllan Pereira de Campos Peixoto

BOLINHO DE CHUVA

2 ovos;
1 xícara chá de leite;
1 xícara chá de açúcar;
2 xícaras chá de farinha de trigo;
1 colher sopa de fermento em pó;
3 colheres sopa de açúcar;
1 colher chá de canela em pó para polvilhar.

MODO DE PREPARO: misture todos os ingredientes até obter uma massa homogênea. Deixe aquecer uma panela com bastante óleo, para que os bolinhos possam boiar. Quando o óleo estiver bem quente, com uma colher, comece a colocar pequenas porções de massa e frite até que dourem por inteiro. Coloque as bolinhas sobre papel toalha e depois passe as no açúcar e na canela.

DEPOIMENTO: "Essa receita, aprendi com minha mãe quando eu ainda era criança, todas as vezes que chovia eu ficava muito nervosa, pois tinha medo... Com todo carinho e paciência, minha mãe me chamava e dizia: "vamos fazer bolinho de chuva?". Eu me acalmava. O tempo passou, e continuei a tradição fazendo para minhas filhas e hoje para meus netos, aproveitando os dias de chuva com bolinho e um bom chá."

Rita Cristina da Silva Banheti – vovó do Pedro Anthony Banheti de Almeida

BOLO DE CHOCOLATE

3 ovos;
1 xicara e meia de açúcar refinado;
1 xícara de achocolatado;
1 xícara de água;
1/2 xícara de óleo;
2 xícaras farinha trigo;
1 colher de fermento;

Recheio: 1 lata leite condensado;
2 medidas de leite;
1 lata creme de leite;
3 colheres de amido de milho;

Cobertura: 1 lata leite condensado;
1 colher margarina;
5 colheres de achocolatado;

MODO DE PREPARO: Em uma tigela, misture os ovos, açúcar, achocolatado, farinha e óleo. Misture bem. Adicione a água e o fermento, misture até obter uma massa homogênea. Leve ao forno pré-aquecido a 180º por 30 minutos.
Para o recheio, misture todos os ingredientes em uma panela até que obtenha uma mistura lisa e homogênea. Rechear o bolo quando estiver frio.
Para a cobertura, misturar todos os ingredientes em uma panela até que obtenha uma mistura lisa e homogênea. Cobrir o bolo após recheá-lo.

DEPOIMENTO: "Esse bolo minha vó Nair faz em todos os aniversários da família. É o bolo mais gostoso do mundo! Faz sucesso! Recomendo!"

Isabela Bomfim Manfrim – mamãe da Manuela Bomfim Manfrim

BRIGADEIRO TRADICIONAL

1 lata de leite condensado;
2 caixas de creme de leite;
2 colheres de chocolate 50% cacau;
50 gramas de chocolate nobre.

MODO DE PREPARO: Em uma panela, coloque todos os ingredientes e misture em fogo médio até que obtenha uma mistura lisa e homogênea.

DEPOIMENTO: "Essa receita é da minha mamãe e é deliciosa!"

Alessandra Calixto de Mendonça Camargo – mamãe da Isabele Calixto de Mendonça Camargo

DEDICATÓRIA

Queridos pais e responsáveis,
Neste livro de receitas, que simboliza não apenas sabores, mas também as conexões que construímos juntos, queremos expressar nossa mais profunda gratidão a vocês. Cada receita aqui representa o esforço, a dedicação e a parceria que temos vivido ao longo deste projeto, que visa enriquecer a experiência de nossos alunos do quarto ano.
A colaboração de cada um de vocês foi fundamental para que pudéssemos transformar ideias em realidade, trazendo à tona a magia da cozinha e os laços que unem nossas famílias. Acreditamos que a educação vai além da sala de aula, e é através dessas trocas que cultivamos não apenas conhecimento, mas também amor e afeto.
Esperamos que este livro inspire momentos especiais em suas casas, repletos de sabor e alegria.
Que continuemos juntos, compartilhando experiências e fortalecendo os laços que nos conectam.

Com carinho e gratidão,

Professor Kennedy Wagner

Colégio Educar – Objetivo

Ensino e suas intersecções (Vol. 4)
ISBN: 978-65-5222-065-3

Ensino e suas intersecções (Vol. 4)
ISBN: 978-65-5222-065-3

BOLO DE CENOURA

3 ovos;
3 cenouras;
1 xícara de óleo;
2 xícaras de farinha;
1 xícara de açúcar;
1 colher de fermento em pó.
MODO DE PREPARO: Bater no liquidificador os ovos, cenouras, óleo e açúcar. Na bacia coloca a farinha e a mistura batida no liquidificador, mexer e colocar fermento. Colocar para assar.
DEPOIMENTO: "Essa receita é de uma tia muito querida (tia Lú), ela sempre faz e nunca esquece de guardar aquele pedaço para mim e hoje ela guarda para mim e o Miguel... Bolo fofinho, delicioso, feito com amor e carinho... O cheirinho dele me vem lembranças lá da infância..."
Soellyn Mayara Santos Oliveira Possette – mamãe do Miguel Oliveira Possette

BOLO DE MILHO

3 ovos 150 gramas
1 lata de milho em conserva sem a água 200 gramas
1 latinha de açúcar 250 gramas
1 latinha de leite 290 ml
1/2 latinha de óleo 145 ml
1 latinha de fubá 185 gramas
1 colher (sopa) rasa de fermento em pó
MODO DE PREPARO: bata todos os Ingredientes no Liquidificador e coloque em uma forma já untada e leve ao forno por 40 minutos.
DEPOIMENTO: **"**Este bolo de milho aprendi com minha madrinha e todos gostam quando faço, até fizemos pra vender já rsrs é o preferido de casa!"
Jovana Rita de Oliveira Silva – mamãe da Rafaela de Oliveira Silva

PIZZA

250 gramas de farinha de trigo;
10 gramas de sal;
10 gramas de fermento seco;
80 gramas de açúcar;
40 ml de azeite;
450 ml leite;
Molho de tomate (de sua preferência);
Tomate, queijo, calabresa, bacon (a gosto);
Ou o recheio que preferir.
Modo de preparo: misture todos os ingredientes secos e adicione o azeite. Adicione leite aos poucos e vai sovando a massa por aproximadamente 15 minutos. Após a massa estar bem homogênea faça uma bolinha e reserve por aproximadamente 40 minutos para crescer.
Recheio: enquanto a massa está crescendo prepare o recheio que pode ser como quiser. Corte os tomates em rodelas e deixe em um pote, rale o queijo e deixe em outro, corte fatias finas de bacon e reserve e corte ou rale calabresa e deixe em outro recipiente.
Preparação: Após a bolinha crescer e virar uma bola maior de massa, acenda o forno e abra a massa em um disco redondo. Leve ao forno por aproximadamente 15 minutos. Retire do forno, ela deve estar pré-cozida. Espalhe molho de tomate por toda a superfície, coloque os ingredientes escolhidos por cima do disco (o sugerido ou o que preferir). Finalize a seu gosto. Leve ao forno até o queijo derreter e começar a gratinar.
DEPOIMENTO: **"**Quando fazemos pizza em casa todos ajudam na preparação, o que cria memórias afetivas em todos nós, tanto a Sofia quanto o Miguel ajudam na preparação dos ingredientes quanto na montagem da pizza.**"**
Marcelo Cuba Brandão – papai do Miguel Ventura Brandão

ISBN: 978-65-5222-065-3

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em síntese, os resultados obtidos ao longo desta pesquisa indicam que, a importância da gastronomia como ferramenta pedagógica no desenvolvimento integral dos alunos, destacando a relevância das práticas interdisciplinares e transdisciplinares para a promoção de um aprendizado mais significativo e inclusivo. Ao integrar receitas familiares e memórias afetivas no processo educacional, a pesquisa demonstra como a culinária pode ser um veículo para a valorização da cultura, o fortalecimento da identidade dos alunos e a construção de uma relação mais estreita entre a escola e a família. O envolvimento dos estudantes e seus familiares no resgate e preparação das receitas possibilitou uma imersão prática e emocional que estimulou habilidades cognitivas, motoras e socioemocionais, além de promover um aprendizado holístico que transcende os limites da sala de aula. Esta abordagem também se mostra eficaz ao propiciar uma compreensão mais profunda das tradições culturais, promovendo a reflexão crítica sobre os hábitos alimentares e seus impactos na saúde, além de fomentar a empatia e o respeito às diferenças culturais e sociais. O desenvolvimento de competências como comunicação, trabalho em equipe e resolução de problemas foi ampliado, refletindo o impacto positivo da abordagem interdisciplinar e transdisciplinar, que conecta diferentes áreas do conhecimento e favorece a formação de cidadãos críticos e conscientes. A experiência de cozinhar, compartilhar e discutir as receitas, além de resgatar o significado de cada prato dentro do contexto familiar, promoveu a valorização do saber coletivo e a construção de um ambiente educacional inclusivo. A colaboração entre a escola e a família, ao integrar o conhecimento escolar e as experiências pessoais, foi essencial para criar uma experiência de aprendizado mais coesa e engajada. Em última análise, a pesquisa reforça a gastronomia como uma potente estratégia pedagógica, capaz de promover o aprendizado afetivo e cultural de forma inovadora, contribuindo para o fortalecimento da comunidade escolar e para o desenvolvimento de competências essenciais no contexto

ISBN: 978-65-5222-065-3

educacional contemporâneo. Assim, este estudo evidencia a necessidade de práticas educacionais que transcendam os limites tradicionais da sala de aula, criando uma educação mais integrada, humanizada e conectada às realidades socioculturais dos estudantes. Por conseguinte, evidencia que, ao adotar metodologias que conectam os alunos ao seu contexto cultural e social, a escola pode proporcionar um aprendizado mais rico e contextualizado. O uso da gastronomia como ferramenta pedagógica não só enriquece o conteúdo disciplinar, mas também cria uma atmosfera que favorece o desenvolvimento de habilidades essenciais, como a colaboração, a empatia e o pensamento crítico. Além disso, ao valorizar as tradições familiares, a escola contribui para a construção de um ambiente educacional mais inclusivo, que reconhece e respeita as diversas origens e vivências dos estudantes. A integração de práticas interdisciplinares e transdisciplinares, ao tratar de questões culturais e sociais de maneira prática e envolvente, fortalece o processo de ensino-aprendizagem, tornando-o mais eficaz e alinhado às necessidades do contexto contemporâneo. Essa abordagem oferece uma base sólida para a formação de indivíduos mais preparados para enfrentar os desafios de um mundo cada vez mais interconectado e multifacetado, com uma visão holística e integradora do conhecimento.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: ensino fundamental**. Brasília, DF: MEC/SEF, 2015.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa**. São Paulo: Cortez, 2008.

FONSECA, Tânia A. **A importância da colaboração entre família e escola no processo educativo.** 2. ed. São Paulo: Editora Educacional, 2019.

JAPIASSU, Hilton**. Interdisciplinaridade e patologia do saber**. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

ISBN: 978-65-5222-065-3

MONTEIRO, Carlos Augusto. **Nutrição e saúde: fundamentos para uma estratégia de prevenção em saúde pública.** São Paulo: Edusp, 2007.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**.

10. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez, 2000.

NICOLESCU, Basarab. **O manifesto da transdisciplinaridade**. São Paulo: Triom, 1999.

PHILIPPI, Sonia Tucunduva. **Educação alimentar e nutricional: fundamentos e práticas.** São Paulo: Manole, 2014.

ISBN: 978-65-5222-065-3

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT17.004

EDUCAÇÃO PARA A PAZ NAS AULAS EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR NO ENSINO FUNDAMENTAL: UM ESPAÇO PEDAGÓGICO (IMPER)ATIVO

Washington Luiz Silva Sena[1]
Nilson Vieira Pinto[2]

RESUMO

Em uma busca por uma educação para a paz, a Educação Física escolar se apresenta como um espaço pedagógico oportuno para promoção de uma Cultura de Paz, especialmente na infância. Desta forma, esta produção textual tem como objetivo fomentar um aporte teórico-científico que discuta a cultura de paz nas aulas de Educação Física escolar. Esta fundamentação teórico-científica se aporta em três sessões: 1. Violência nas escolas: pluralidades conceituais e socio-desafiantes, onde se discute a complexidade semântica diante das diversas violências no contexto escolar impregnada pelos desafios sociais (que ainda tanto pulsam e nos provocam); 2. Cultura de paz: uma perspectiva freireana em construção, tomando a pedagogia freireana como inspiradora em uma educação para a paz e de justiça social no ambiente escolar e 3. Educação Física escolar para uma cultura de paz, oportunizando

1 Mestrando do Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (ProEF) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará - IFCE, washington.sena.edf@gmail.com;

2 Pós-doutor em Saúde Coletiva e Professor do Programa de Pós-graduação em Ensino (RENOEN), Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) e do Mestrado Profissional em Educação Física (ProEF) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará. IFCE, nilsonvieira@ifce.edu.br.

ISBN: 978-65-5222-065-3

fundamentações teórico-científicas sobre a prática pedagógica nas aulas de Educação Física escolar, em especial, no Ensino Fundamental. Considera-se que a partir dessa epítome textual, novas reflexões e produções científicas possam ser conduzidas com vistas à uma cultura de paz nas escolas, permitindo que essa prática pedagógica docente esteja sempre alinhada a uma educação para a paz e que seus construtos educativos possam ser fomentados desde a infância.

Palavras-chave: Educação Física escolar; Cultura de Paz; Ensino Fundamental.

ISBN: 978-65-5222-065-3

INTRODUÇÃO

A busca pela paz envolve um processo de redução e/ou superação de todo tipo de violência; está relacionada com nossa capacidade de transformação de conflitos, transformando-os criativamente em situações de comunicação, de troca de experiências, de interação, de entendimento do outro, assim, caminhando de uma cultura da violência para uma cultura de paz. Fisas (1998), diz que a paz não é simplesmente ausência de guerra. Touriño (2002) contribui com uma nova definição do que seria a paz, definindo-a como a capacidade de uma sociedade tornar visível e resolver favoravelmente os tipos de violência presentes nela.

No que diz respeito à Cultura de Paz, o Brasil é signatário da "Declaração sobre uma Cultura de Paz" (ONU, 1999). Como resultado, o país se compromete a promover internacionalmente essa cultura. O primeiro artigo da Declaração mencionado define a Cultura de Paz como sendo:

> Uma Cultura de Paz é um conjunto de valores, atitudes, tradições, comportamentos e estilos de vida baseados: no respeito à vida, no fim da violência e na promoção e prática da não violência por meio da educação, do diálogo e da cooperação; no pleno respeito aos princípios de soberania, integridade territorial e independência política dos Estados e de não ingerência nos assuntos que são, essencialmente, de jurisdição interna dos Estados, em conformidade com a Carta das Nações Unidas e o direito internacional; no pleno respeito e na promoção de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais; no compromisso com a solução pacífica dos conflitos; nos esforços para satisfazer as necessidades de desenvolvimento e proteção do meio ambiente para as gerações presentes e futuras; no respeito e promoção do direito ao desenvolvimento; no respeito e fomento à igualdade de direitos e oportunidades de mulheres e homens; no respeito e fomento ao direito de todas as pessoas à liberdade de expressão, opinião e informação; na adesão aos princípios de liberdade, justiça, democracia, tolerância, solidariedade, cooperação, pluralismo, diversidade cultural, diálogo e entendimento em todos os níveis da sociedade e entre as nações. (ONU, 1999, p. 2-3)

Na busca de uma intervenção que respalde e promova a cultura de paz em nossas escolas, foi criada a Lei Federal nº 13.663/18. Esta, altera o

ISBN: 978-65-5222-065-3

artigo 12 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Brasil, 2018), ou seja, inclui os incisos IX e X. Dessa maneira, os estabelecimentos de ensino passaram, também, a ter a responsabilidade de estabelecer ações destinadas a promover a cultura de paz e medidas de conscientização, de prevenção e combate a todos os tipos de violência.

Diante desse marco legal e da urgência que ele expressa, torna-se imprescindível refletir sobre o papel ativo da escola e dos professores nesse processo. Reconhecendo essa necessidade, é fundamental destacar que tanto os docentes quanto as instituições escolares devem adotar uma postura investigativa em relação ao contexto em que estão inseridos, buscando compreendê-lo e nele intervir de forma crítica e transformadora. As escolas não podem limitar-se à mera escolarização; é preciso ir além, assumindo plenamente sua função social de promover o desenvolvimento integral e a emancipação dos sujeitos. Neste sentido, Freire (1996), comenta que o mundo não está posto de uma forma definitiva, mas ele está sendo:

> Como subjetividade curiosa, inteligente, interferidora na objetividade com que dialeticamente me relaciono, meu papel no mundo não é só o de quem constata, mas também o de quem intervém como sujeito. No mundo da História, da política, constato não para me adaptar, mas para mudar. Constatando, nos tornamos capazes de intervir na realidade, tarefa muito mais complexa e geradora de novos saberes do que simplesmente nos adaptar a ela (Freire, 1996, p. 40).

Compreender e estimular, desde a primeira infância, valores e atitudes relacionados à cultura de paz é fundamental para o desenvolvimento integral das crianças. Nessa fase, que abrange o período do nascimento aos seis anos de idade, o desenvolvimento infantil envolve dimensões cognitivas, físicas, sociais e afetivas, todas fortemente influenciadas pela qualidade dos estímulos recebidos. Devido à alta neuroplasticidade presente nesse período, as experiências vivenciadas têm impacto duradouro na formação do indivíduo (Brasil, 2016).

ISBN: 978-65-5222-065-3

Assim, torna-se inadiável que a escola, por meio de práticas pedagógicas intencionais, especialmente nas aulas de Educação Física, promova ações que favoreçam a convivência pacífica, o respeito mútuo e a resolução não violenta de conflitos, contribuindo para a consolidação de uma verdadeira cultura de paz no ambiente escolar.

Compartilha-se nessa produção textual, aportes reflexivos e teóricos sobre a educação para a paz e ações pedagógicas voltadas a uma cultura de paz no intuito de constituir novos olhares direcionados às novas gerações.

VIOLÊNCIA NAS ESCOLAS: PLURALIDADES CONCEITUAIS E SOCIO-DESAFIANTES

A violência nas escolas é um desafio alarmante, que afeta milhões de estudantes em todo o mundo. A UNESCO (2019) apontou que quase um terço dos alunos enfrentam *bullying* mensalmente, o que evidencia ainda mais a urgência em abordarmos e refletirmos sobre essa problemática. Em adição, o estudo revela que quase um em cada três estudantes no mundo é intimidado por colegas ao menos uma vez por mês, e que proporções semelhantes enfrentam violência física.

No contexto brasileiro, dados da Pesquisa Nacional de Saúde Escolar (PeNSE, 2019) apontam que mais de 40% dos estudantes adolescentes já foram vítimas de *bullying*, expondo mais uma vez a realidade escolar e a relevância do tema nesse ambiente.

Entendendo a complexidade desses dados, conceituar o termo violência torna-se essencial e requer uma abordagem semântica ampliada, considerando que suas manifestações ocorrem tanto em nível individual quanto coletivo. Partindo de uma perspectiva mundial, a Organização Mundial da Saúde (OMS, 1996), descreve a violência como: " uso de força física ou poder, em ameaça ou na prática, contra si próprio, outra pessoa ou contra um grupo ou comunidade que resulte ou possa resultar em sofrimento, morte, dano psicológico, desenvolvimento prejudicado ou pri-

ISBN: 978-65-5222-065-3

vação.", Essa definição amplia a noção de violência para além da agressão física, incluindo formas estruturais e simbólicas que impactam a sociedade de maneira profunda, e a partir dessa concepção mais abrangente, torna-se possível analisar a violência não apenas como uma mentalidade contemporânea, mas também como um processo histórico enraizado em diferentes contextos sociais.

A partir de uma discussão histórica e nacional, pode-se dizer que a violência no Brasil é fruto de um processo histórico colonizador, deflagrada no século XV com a chegada dos europeus portugueses, esses, sedentos de expansão marítima e territorial, iniciaram seus primeiros contatos e domínio violento com os ameríndios, que em grande parte, eram a maioria do povo brasileiro (Vieira, 2009, p. 7).

Segundo Bernaski e Sochodolak (2018), a política colonialista portuguesa está diretamente ligada a violência que se manifesta na atualidade:

> "A violência que se manifesta no cotidiano dos brasileiros, atualmente, tem a sua origem nas relações sociais estabelecidas pelos colonizadores em detrimento dos indígenas, africanos, judeus e brancos pobres no período em que o Brasil era colônia de Portugal" (Bernaski; Sochodolak, 2018, p. 51).

Nesta perspectiva histórica sobre a violência, podemos também remeter essas incivilidades na escola ao período colonial brasileiro, Hansen (2001) afirma que a colonização violenta que subjugou os povos originários que aqui viviam, em grande parte foi fruto de uma participação jesuíta da igreja ibérica, que tinha como objetivo catequizar os povos que não compartilhavam da cultura europeia. Como se observou nas discussões anteriores, evidenciou-se que os estigmas violentos fazem parte da nossa história, inclusive muitos desses perduram até a atualidade, expressando-se de várias formas.

Dentro do contexto escolar, Vinha *et al.* (2023) classifica as expressões de violência como extrema, sistemática e eventual. Para o autor, a violência extrema se caracteriza por motivações de:

ISBN: 978-65-5222-065-3

> Ressentimentos, preconceitos, discriminação, racismo, misoginia, intolerância à existência de um grupo, aversão completa a outra pessoa, sectarismo, extremismo, entre outros sentimentos, concepções e valores análogos. Caracterizam-se também pelo planejamento e o emprego de determinado(s) tipo(s) de arma(s) com a intenção de causar morte de uma ou mais pessoas (Vinha *et al.*, 2023, p.6).

A violência sistemática caracteriza-se por ações repetitivas e persistentes direcionadas a uma ou mais pessoas, frequentemente no contexto escolar. Geralmente associada ao *bullying*, essa forma de violência manifesta-se em relações interpessoais baseadas na intimidação, com a intenção de causar sofrimento, alcançar status social ou exercer poder e controle sobre a vítima. É importante destacar que a violência sistemática pode se manifestar de diferentes formas, tanto de maneira velada quanto explícita, ocorrendo nos diversos espaços escolares e fora deles (Vinha *et al.*, 2023).

A violência eventual, por sua vez, caracteriza-se como uma manifestação pontual de violência que afeta o ambiente escolar, sendo intencional em relação à vítima. Essas manifestações podem ocorrer de forma direta ou indireta, e diante de circunstâncias oportunas das relações escolares, resultar até em agressão.

Galtung (2016) categoriza a violência em direta, estrutural e cultural. No contexto escolar, a violência direta pode ser exemplificada por brigas entre alunos, insultos verbais ou ameaças físicas. A violência estrutural se manifesta na falta de recursos adequados para o aprendizado, como materiais didáticos insuficientes e salas de aula superlotadas, refletindo desigualdades sociais mais amplas. Já a violência cultural pode ser vista na perpetuação de estereótipos de gênero ou raciais dentro das práticas pedagógicas, que reforçam exclusões e discriminações no ambiente educacional.

Contudo, não devemos restringir a violência escolar e suas expressões a uma localização geográfica, pois a mesma, segundo Furlong & Morisson (2000), pode acontecer dentro do espaço físico da instituição, no percurso casa-escola, em locais em que se realizem passeios ou festas escolares, e

ISBN: 978-65-5222-065-3

até mesmo no bairro e na residência do aluno, como em casos de conflitos mal resolvidos dentro da escola, que geraram conflitos e violências em outros espaços.

Entendendo as complexidades conceituais sobre os tipos de violências e suas formas de expressões, podemos acrescer a essas definições, quem são os atores envolvidos no contexto escolar. Williams (2003) afirma que a violência pode manifestar-se em qualquer tipo de relação interpessoal, embora seja mais comum e intensa em situações em que exista desigualdade nas condições de poder entre as pessoas. A partir desse conceito, é possível concluir que qualquer indivíduo presente nessa relação escolar, sejam eles, monitores de acesso, manipuladores de alimentos, secretários, voluntários, coordenadores, diretores, familiares, professores e alunos, estão inseridos nessa conceituação.

Em adendo, outros indivíduos não citados acima, podem promover atos violentos no contexto escolar, como quando organizações criminosas da região entram no ambiente a fim de demonstrar poder, intimidando e/ou até mesmo expulsando gestores, professores, alunos e famílias. Neste contexto, Charlot (2002) evidencia a violência que acontece dentro do espaço escolar que não está ligada à natureza e às atividades da instituição de ensino, ou seja, a escola é apenas o lugar de uma violência que poderia acontecer em qualquer outro local.

Dessa forma, a violência no contexto escolar configura-se como uma problemática complexa, manifestando-se de diversas maneiras e envolvendo uma ampla gama de participantes, que vão desde estudantes e professores até outros membros da comunidade escolar e indivíduos externos à instituição. Compreender essas dinâmicas exige um olhar atento às desigualdades de poder, às especificidades culturais e às heranças históricas que influenciam essas relações. Nesse sentido, a escola deve transcender o papel do espaço onde a violência ocorre, assumindo-se como um ambiente privilegiado para a promoção de ações voltadas à sua prevenção e resolução.

ISBN: 978-65-5222-065-3

É nesse cenário que a Cultura de Paz emerge como uma abordagem essencial, capaz de transformar as relações interpessoais e fomentar um ambiente escolar mais inclusivo, cooperativo e harmonioso. Na próxima seção, discutiremos como a implementação de práticas pedagógicas baseadas na Cultura de Paz pode contribuir para prevenir a violência e promover valores fundamentais, como respeito, empatia e solidariedade, no contexto educacional.

CULTURA DE PAZ: UMA PERSPECTIVA FREIREANA EM CONSTRUÇÃO

A Cultura de Paz se apresenta como uma abordagem relevante para o enfrentamento dos desafios impostos pela violência nas escolas, oferecendo caminhos para a construção de um ambiente educacional mais seguro, inclusivo e colaborativo. Conforme definido anteriormente pela Declaração da ONU (1999), trata-se de um conjunto de valores, atitudes e comportamentos que promovem o respeito à vida, a não violência, a cooperação e a solução de conflitos.

No contexto educacional, essa abordagem busca transformar as relações interpessoais, fortalecendo a convivência harmônica e promovendo práticas pedagógicas que priorizem a empatia, a solidariedade e o respeito às diferenças. Montessori (1949) corrobora com essa fala quando diz, “A educação baseada na paz deve respeitar e celebrar as diferenças individuais” (p. 29). Somando a essa conceituação, Fisas (2011, p.20) afirma que:

> A cultura da paz é uma tarefa educativa que envolve educar no e para o conflito, desmascarar a violência cultural e o patriarcado, educar para a dissidência, o inconformismo e o desarmamento, assumir responsabilidades, mobilizar, transformar conflitos, realizar o desarmamento cultural, promover uma ética global e na busca de um consenso fundamental sobre convicções humanas integrativas, entre outras coisas.

ISBN: 978-65-5222-065-3

No pós segunda guerra mundial (1946) no ato de criação da UNESCO, o esboço de ideia para construção da paz já existia, porém a expressão "Cultura de Paz" foi cunhada pela organização apenas em 1989. Mas foi anteriormente em 1980, que a Cultura de Paz se tornou um movimento de dimensão mundial, propondo e incentivando uma nova forma de visão e ação sobre paz, baseada nos valores universais de respeito à vida, à liberdade, à justiça, à solidariedade, à tolerância, aos direitos humanos e à igualdade entre mulheres e homens (Rayo, 2004).

Guimarães (2005) destaca a escola como um espaço essencial para a promoção da paz, defendendo que essa temática deve ocupar um papel central e integrador no ambiente escolar. Para tanto, propõe a reestruturação curricular, de modo que a educação para a paz e a não violência sejam incorporadas de maneira explícita e transversal, permeando tanto os conteúdos pedagógicos quanto às vivências e práticas escolares, consolidando a escola como um território de formação cidadã e transformação social.

Noleto (2010) vai ainda mais além, abordando a cultura de paz de forma preventiva, na qual se busca resolver conflitos por meio do diálogo e da não violência, priorizando estratégias que promovam a harmonia e o respeito mútuo. A mesma autora refere sua proposta em quatro pilares da educação de acordo com o "Relatório Delors: Aprender a Conhecer, Aprender a Fazer e Aprender a Ser e Aprender a Conviver Juntos".

Em uma concepção teórico-reflexiva sobre a educação para a paz, Freire (2013), institui-se como um autor medular, quando se fundamenta na valorização do diálogo como elemento essencial para a transformação das relações humanas e sociais. Segundo o autor, o diálogo é um preceito fundamental para a verdadeira comunicação, não se limitando a um simples depósito de ideias e sim, ao encontro no qual o pensamento crítico e reflexivo induz/provoca a transformação da realidade.

Nesse sentido, a educação deve ser um ato político, voltado para a libertação dos indivíduos e a superação de relações opressoras. A construção da e para a paz, portanto, vai além da ausência de conflitos; ela

ISBN: 978-65-5222-065-3

se traduz na criação de espaços que promovam a empatia, a solidariedade e a cooperação, permitindo que a escola seja um ambiente propício ao desenvolvimento de valores que combatam a violência e favoreçam a convivência harmoniosa.

Freire (2013) destaca ainda que a educação deve ir além da mera transmissão de conteúdos, devendo se envolver com a problematização da realidade dos alunos. Esse processo estimula a reflexão crítica e o entendimento das próprias vivências, essencial para superar desigualdades e conflitos. No contexto da Cultura de Paz, a pedagogia freireana convida educadores a criar práticas que promovam o diálogo e a cooperação, enfatizando o valor das diferenças, das interseccionalidades e a necessidade de construir coletivamente soluções para os desafios sociais e escolares.

A pedagogia dialógica e libertadora de Paulo Freire oferece uma base teórica poderosa para a promoção dos valores centrais da Cultura de Paz, como empatia, cooperação e solidariedade. Para Freire (1996), o diálogo é essencial para uma educação como prática de liberdade, pois permite a construção de relações horizontais e respeitosas, onde todos os sujeitos têm voz e participam do processo de aprendizagem. Essa abordagem pedagógica se opõe a práticas autoritárias e excludentes, transformando o ambiente escolar em um espaço de convivência harmônica e de respeito mútuo. Dessa forma, o ambiente escolar se transforma em um *lócus* de aprendizagem integral e justiça social.

A partir dessas concepções teóricas, fica evidente que a Cultura de Paz não pode se restringir a um conceito abstrato, mas deve se concretizar em ações pedagógicas que permeiam a escola de maneira sistemática. Como espaço privilegiado de formação cidadã e socialização, a escola assume um papel essencial na construção de relações pautadas no respeito, na equidade e no diálogo, contribuindo para a transformação de realidades marcadas pela violência e pela exclusão.

Nesse contexto, a Cultura de Paz não apenas se alinha, mas é um princípio norteador das diretrizes educacionais nacionais. A Base Nacional Comum

ISBN: 978-65-5222-065-3

Curricular (BNCC) reforça esse compromisso ao estabelecer que a escola não deve se limitar à transmissão de conteúdos, mas atuar como um espaço de socialização, respeito e convivência democrática, promovendo práticas que desenvolvam a empatia, o diálogo e a cooperação (Brasil, 2018).

A Competência Geral nº 9 da BNCC destaca que os estudantes devem ser capazes de exercitar a empatia, o diálogo e a cooperação, promovendo o respeito mútuo e a valorização da diversidade. Além disso, o documento enfatiza que a Educação Física deve proporcionar vivências corporais que favoreçam a inclusão e o desenvolvimento de valores como solidariedade, respeito e equidade, consolidando a escola como um espaço privilegiado para a promoção de uma Cultura de Paz (Brasil, 2018).

Em consonância com essas competências formativas, a própria BNCC amplia essa perspectiva ao incorporar os **"**Temas Contemporâneos Transversais" como eixo de articulação entre os componentes curriculares. Desde 2019, o documento dispõe que essas temáticas "afetam a vida humana em escala local, regional e global, preferencialmente de forma transversal e integradora" (Brasil, 2019). Dessa forma, tornam-se um excelente indutor para que se semeiem os princípios da Cultura de Paz, não se restringindo a um único campo do saber, mas configurando-se como elementos transversais que expressam aprendizagens essenciais à formação integral dos estudantes.

Dessa forma, ao considerar a importância dos Temas Integradores como mais um agregador na introdução da Cultura de Paz na formação dos estudantes, a escola assume um papel central. No ambiente escolar, essa cultura não deve ser compreendida apenas como um ideal abstrato, mas sim como um conjunto de práticas e valores que orientam as interações diárias, promovendo um convívio baseado no respeito, no diálogo e na cooperação. Assim, a implementação de uma Cultura de Paz no contexto educacional não requer apenas diretrizes normativas, mas estratégias pedagógicas que favoreçam sua efetivação, possibilitando que os estudantes desenvolvam habilidades socioemocionais e cognitivas para lidar com conflitos de maneira construtiva e humanizada.

ISBN: 978-65-5222-065-3

Portanto, a Cultura de Paz não deve ser compreendida apenas como um conceito teórico, mas como um compromisso ativo e transversal que se reflete nas práticas pedagógicas e nas relações escolares. Para que essa abordagem se concretize no cotidiano educacional, é essencial que esteja inserido em experiências concretas, promovendo o desenvolvimento de habilidades socioemocionais e cognitivas voltadas à convivência harmoniosa e à mediação de conflitos.

Diante da necessidade de consolidar a Cultura de Paz na escola, a Educação Física se apresenta como um espaço privilegiado para essa construção dessa cultura, pois, ao integrar o corpo, o movimento e a coletividade, possibilita vivências práticas de empatia, cooperação e respeito mútuo. Assim, na próxima seção, iremos discutir sobre como as propostas pedagógicas que incentivam o diálogo, a resolução colaborativa de conflitos e a valorização das diferenças tornam-se fundamentais para que a Educação Física se consolide como uma ferramenta essencial na construção de um ambiente escolar inclusivo e na formação de cidadãos socialmente responsáveis e comprometidos com a Cultura de Paz.

EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR PARA UMA CULTURA DE PAZ

A Educação Física, como componente curricular, possui grande potencial para a promoção de valores éticos, sociais e culturais. Por meio de práticas corporais, jogos, esportes e atividades coletivas, os estudantes têm a oportunidade de desenvolver habilidades como cooperação, empatia e autocontrole, fundamentais para a construção de uma Cultura de Paz.

No contexto da Educação Física escolar, as ideias de Freire (2013) encontram um terreno fértil no exercício da práxis, utilizando o corpo e o movimento como ferramentas de transformação social. O diálogo, por exemplo, pode/deve ser incorporado às aulas por meio de rodas de conversa, onde os alunos compartilham suas expectativas e reflexões sobre temas como respeito, convivência e resolução de conflitos. Além disso, a problematização pode ser integrada aos jogos cooperativos, que exige

ISBN: 978-65-5222-065-3

organização coletiva, incentivando os estudantes a resolverem juntos os seus problemas e a refletirem sobre a importância do trabalho em equipe e da empatia.

Quando concebida como um espaço de construção coletiva, a Educação Física se torna um campo privilegiado para a promoção da Cultura de Paz. Nesse sentido, Corsino et al. (2024) destacam que a interseccionalidade deve ser considerada um eixo central na análise das dinâmicas escolares, integrando aspectos como raça, gênero e classe. Essa abordagem amplia a compreensão da Educação Física não apenas como um componente curricular voltado ao desenvolvimento motor, mas também como um espaço essencial para o fortalecimento da justiça social e da equidade. Os autores ressaltam a interseccionalidade como uma ferramenta analítica poderosa, capaz de aprofundar a compreensão das relações sociais envolvidas e de orientar uma práxis pedagógica intencional na Educação Física escolar.

Apesar de sua relevância, Corsino et al. (2024) apontam que a interseccionalidade ainda é pouco explorada na Educação Física, especialmente no que diz respeito à sua aplicação na prática pedagógica. Para superar esse desafio, os autores sugerem algumas ações essenciais, como o fortalecimento da formação continuada dos professores, a revisão dos currículos de formação docente e a necessidade de romper com a predominância dos modelos tradicionais de ensino. Dessa forma, integrar a interseccionalidade às práticas da Educação Física escolar não apenas amplia o escopo pedagógico desse componente curricular, mas também contribui para a construção de um ambiente educacional mais inclusivo e comprometido com a equidade.

Diante disso, ao integrar aspectos como o diálogo, a problematização e a interseccionalidade em suas práticas pedagógicas, a Educação Física reafirma seu potencial como um espaço de formação integral. Essas dimensões fortalecem sua capacidade de promover valores como cooperação, respeito e equidade, consolidando-a como uma ferramenta essencial na construção de uma Cultura de Paz no ambiente escolar.

ISBN: 978-65-5222-065-3

Nesse contexto, torna-se essencial compreender a relação entre a Educação Física e a Cultura de Paz à luz da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). O documento orienta que a escola deve ir além da simples transmissão de conteúdos, consolidando-se como um espaço de socialização e formação cidadã, pautado no respeito, na diversidade e na convivência democrática (Brasil, 2018).

Nessa perspectiva, a Educação Física assume um papel estratégico para proporcionar vivências que fortaleçam a cooperação, o trabalho em equipe e a resolução de conflitos. Dessa forma, analisar como a BNCC fundamenta a promoção da Cultura de Paz no ensino da Educação Física permite ampliar sua intencionalidade pedagógica e garantir práticas mais equitativas e inclusivas no ambiente escolar.

A Educação Física integra a área de Linguagens da BNCC, com o objetivo de proporcionar aos estudantes uma vivência de práticas diversificadas de linguagem. Esse processo visa ampliar suas capacidades expressivas em diferentes formas de manifestação, incluindo artes, corporais e linguísticas, além de aprofundar seus conhecimentos sobre essas linguagens, dando continuidade às experiências vividas na Educação Infantil. Considerando esses pressupostos, e em alinhamento com as competências gerais da educação básica, a área de Linguagens tem a responsabilidade de promover o desenvolvimento de competências específicas nos estudantes (Brasil, 2018).

Para aprofundar esta discussão, é fundamental compreender as Competências Específicas de Linguagens para o Ensino Fundamental, em conformidade com as equações da BNCC. Essas competências orientam o desenvolvimento dos estudantes na interação com diferentes formas de linguagem, promovendo a expressão, a criatividade e a construção de sentidos em múltiplos contextos (Brasil, 2018).

Ao considerar a importância dessas competências, torna-se possível analisar como a Educação Física, inserida na área de Linguagens, contribui para a formação integral dos alunos, estimulando não apenas o desenvol-

ISBN: 978-65-5222-065-3

vimento motor, mas também a comunicação, a cooperação e a vivência de valores essenciais para a Cultura de Paz.

Nesse cenário, algumas das Competências Específicas de Linguagens para o Ensino Fundamental reforçam a importância da Educação Física como meio de desenvolvimento integral dos estudantes. A BNCC destaca a necessidade de utilizar diferentes linguagens, incluindo o corporal, para expressar ideias, resolver conflitos e estimular a cooperação e o respeito mútuo (Brasil, 2018).

Além disso, a valorização da diversidade cultural e das artes artísticas fortalece o papel da Educação Física na construção de vivências que promovem a equidade, a inclusão e o senso de pertencimento. Ao considerar essas diretrizes, percebe-se que a prática pedagógica da Educação Física pode atuar como um espaço de construção coletiva, em que o movimento, a ludicidade e o diálogo favorecem a experiência da Cultura de Paz no cotidiano escolar.

A relevância da Educação Física na construção de um ambiente escolar mais colaborativo e inclusivo, as Competências Específicas desse componente curricular para os anos iniciais do Ensino Fundamental delineiam um caminho para o desenvolvimento integral dos estudantes. A BNCC propõe que a Educação Física não se limite ao aprimoramento motor, mas que amplie sua atuação para a formação cidadã, incentivando a participação ativa dos alunos em práticas corporais de forma crítica e reflexiva. Ao integrar princípios como o respeito, a cooperação e a valorização da diversidade, a Educação Física contribui para o fortalecimento de relações mais harmônicas, consolidando-se como um espaço que fomenta (Brasil, 2018).

Exemplificando, podemos citar a 5° Competência Específica da Educação Física para o ensino Fundamental, ela diz: “Identificar as formas de produção dos preconceitos, compreender seus efeitos e combater posicionamentos discriminatórios em relação às práticas corporais e aos seus participantes” (Brasil, 2018, p. 223). Essa competência dialoga diretamente com a Cultura de Paz, pois incentiva a desconstrução de

ISBN: 978-65-5222-065-3

estereótipos e discriminações, promovendo um ambiente escolar mais inclusivo e respeitoso. Ao reconhecer os impactos dos preconceitos e trabalhar para combatê-los, a Educação Física contribui para a formação de cidadãos mais empáticos e conscientes, capazes de valorizar as diferenças e construir relações baseadas no diálogo e na cooperação.

Diante do exposto, a utilização das competências específicas da Educação Física, deixa evidenciado e reforça o seu papel como uma importante ferramenta pedagógica para a promoção da equidade, do respeito mútuo e da convivência harmoniosa, consolidando a escola como um espaço fundamental na construção de uma sociedade mais justa.

Nesse contexto, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) organiza os conteúdos da Educação Física por meio das Unidades Temáticas, que orientam o desenvolvimento das práticas corporais ao longo da Educação Básica. Essas unidades vão além dos aspectos motores e técnicos, promovendo experiências educativas que reforçam valores essenciais para a Cultura de Paz, como empatia, respeito, solidariedade e cooperação (Brasil, 2018).

Para garantir que os princípios da Cultura de Paz sejam incorporados ao ensino da Educação Física, é essencial compreender a estrutura curricular que orienta esse componente. Nesse sentido, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) organiza a Educação Física em Unidades Temáticas, que sistematizam os conteúdos e direcionam a prática pedagógica. A seguir, analisaremos essas Unidades Temáticas e suas potencialidades para a construção de um ambiente escolar mais inclusivo e democrático. A organização das Unidades Temáticas não apenas norteia o ensino da Educação Física, mas também possibilita vivências que dialogam diretamente com os valores da Cultura de Paz, como empatia, respeito e cooperação. No Quadro 1, são apresentadas as Unidades Temáticas da Educação Física para os anos iniciais do Ensino Fundamental, acompanhadas de seus respectivos objetos de conhecimento previstos na BNCC.

ISBN: 978-65-5222-065-3

Quadro 1 – Unidades Temáticas da Educação Física no Ensino Fundamental anos iniciais: 3º ao 5º ano.

Unidades Temáticas	Objetos de Conhecimento
Brincadeiras e jogos	Brincadeiras e jogos populares do Brasil e do mundo Brincadeiras e jogos de matriz indígena e africana
Esportes	Esportes de campo e taco Esportes de rede/parede Esportes de invasão
Ginásticas	Ginástica geral
Danças	Danças do Brasil e do mundo Danças de matriz indígena e africana
Lutas	Lutas do contexto comunitário e regional Lutas de matriz indígena e africana

Fonte: Adaptado de Base Nacional Comum Curricular, Brasil (2018, p.228).

Ao observarmos as cinco Unidades Temáticas da Educação Física para os anos iniciais do Ensino Fundamental, percebe-se a diversidade e a potencialidade de experiências inclusivas aos estudantes. Conforme destaca Darido (2012), a diversificação dos conteúdos e a forma como são envolvidos em suas diferentes dimensões; conceitual, processual e atitudinal, não apenas ampliam as possibilidades de aprendizagem, mas também favorecem a identificação e o engajamento dos alunos, contribuindo para a construção de um ambiente escolar mais democrático, inclusivo e pautado nos valores da Cultura de Paz.

Moraes (2014), contribui com esta reflexão apontando que em uma perspectiva interdisciplinar, esta ação pedagógica está de acordo com as perspectivas educacionais contemporâneas, contribuindo para o desenvolvimento de uma escola que ajude o aluno no seu processo de humanescer. Em outras palavras, potencializar as melhores qualidades do ser humano em sua própria essência.

Assim, a aplicação desse conhecimento no contexto escolar pode estimular práticas mais democráticas, onde todos os estudantes, independentemente de suas habilidades ou condições físicas, possam se envolver e se sentir pertencentes ao processo educativo.

Diante do exposto, fica evidente que a Educação Física é um espaço privilegiado para a construção da Cultura de Paz, especialmente nos anos iniciais do Ensino Fundamental, período crucial para o desenvolvimento

ISBN: 978-65-5222-065-3

da socialização e dos valores humanos. A exploração pedagógica dessas unidades temáticas podem contribuir para a internalização de princípios como respeito, empatia e cooperação, tornando a escola um ambiente essencial para essa formação. Portanto, a implementação de práticas pedagógicas intencionais que fortaleçam o diálogo e a convivência harmoniosa é fundamental para a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Educação Física escolar afirma-se como um espaço pedagógico (imper)ativo para a promoção da Cultura de Paz nos anos iniciais do Ensino Fundamental, ao articular uma leitura crítica das múltiplas violências que atravessam o cotidiano escolar com os marcos curriculares da BNCC e dos Temas Integradores, sob uma perspectiva freireana de diálogo, participação e intervenção transformadora.

Nesse sentido, compreende-se que a paz, no contexto educativo, não se reduz a um evento pontual, mas configura-se como um compromisso ético, político e curricular que orienta a prática pedagógica. Assim, práticas corporais intencionais pautadas no diálogo, na cooperação, na mediação de conflitos e na valorização da diversidade tornam-se potentes instrumentos para o desenvolvimento de competências socioemocionais e para a construção de relações mais justas e solidárias.

Sustentar essa agenda implica planejamento pedagógico contínuo, avaliação formativa, integração com as famílias e articulação às diretrizes e políticas locais. Em síntese, educar para a paz desde a infância é semear, no cotidiano da escola, condições concretas de convivência democrática, tarefa que convoca a esperança ativa freireana e a responsabilidade compartilhada de toda a comunidade educativa.

ISBN: 978-65-5222-065-3

REFERÊNCIAS

BERNASKI, J; SOCHODOLAK, H. **História da violência e sociedade brasileira. Oficina do Historiador**, v. 11, n. 1, p. 43–60, 2018.

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

BRASIL, Ministério da Educação. **Temas contemporâneos transversais na BNCC**: Contexto histórico e pressupostos pedagógicos. Brasília: MEC/SEB, 2019.

BRASIL. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil de 1946**. Diário Oficial da União, 19 set. 1946. . Lei nº 13.663/2018 - Altera o art. 12 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para incluir a promoção de medidas de conscientização, de prevenção e de combate a todos os tipos de violência e a promoção da cultura de paz entre as incumbências dos estabelecimentos de ensino.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Atenção Básica. **Diretrizes de estimulação precoce crianças de zero a 3 anos com atraso no desenvolvimento neuropsicomotor decorrente de microcefalia**. Brasília, 2016.

CHARLOT, B. **A violência na escola: Como os sociólogos franceses abordam essa questão**. **Sociologias**, v. 4, n. 8, p. 432-443, 2002.

CORSINO, Luciano Nascimento; BARRETO, Samara Moura; VENÂNCIO, Luciana; NETO, Luiz Sanches; CONCEIÇÃO, Willian Lazaretti da. Educação física escolar e interseccionalidades: Da coeducação ao antirracismo na experiência mimética com a juventude. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. e20240046, 2024.

DARIDO, Suraya Cristina (org). **Caderno de formação: Formação de professores didática dos conteúdos.** Universidade Estadual Paulista. Pró-reitoria de graduação; Universidade Virtual do Estado de São Paulo. São Paulo: Cultura acadêmica, 2012. v. 6, 176 p.

FISAS, V. **Educar para a cultura de paz**. [Sl]: Fisas, 2011.

FISAS, V. **Una cultura de paz. In**: **Cultura de paz y gestión de conflitos**. Icaria/ UNESCO, Barcelona, 1998.

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

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2013.

FURLONG, M.; MORRISON, H. The school in school violence: Definitions and facts**. Journal of Emotional and Behavioral Disorders**, v. 8, n. 2, p. 71-82, 2000.

GALTUNG, J. La violencia: cultural, estructural y directa. **Cuadernos de estrategia**, n. 183, p. 147-168, 2016.

GUIMARÃES, Marcelo Rezende. **Educação para a paz: sentidos e dilemas.** Caxias do Sul: Educs, 2005.

HANSEN, Antônio A. **História da Companhia de Jesus**. Petrópolis: Vozes, 2001.

MENEGALDO, Fernanda Raffi; BORTOLETO, Marco Antonio Coelho. Uma nova razão de mundo: ensaio sobre as potencialidades da ginástica para todos frente à racionalidade neoliberal. **Revista Didática Sistêmica**, v. 24, n. 1, p. 130–142, 2022.

MONTESSORI, M. e Bofill, M. (1986). ***A mente absorvente da criança***. México: Diana.

MORAES, M. C. "**Educação e sustentabilidade: um olhar complexo e transdisciplinar**". In: MORAES, M. C.; SUANNO, J. H. O pensar complexo na educação: sustentabilidade, transdisciplinaridade e criatividade. Rio de Janeiro: Editora Wak, 2014.

NOLETO, Marlova Jovchelovitch. **A construção da cultura de paz: dez anos de história In: . Cultura de paz: da reflexão à ação; balanço da Década Internacional da Promoção da Cultura de Paz e Não Violência em Benefício das Crianças do Mundo.** Brasília: Unesco; São Paulo: Associação Palas Athena, 2010. p. 11-36.

OLIVEIRA, Lucas Machado de; BARBOSA-RINALDI, Ieda Parra; PIZANI, Juliana. Produção de conhecimento sobre ginástica na escola: uma análise de artigos, teses e dissertações. **Movimento**, v. 26, p. e26017, 2020.

OMS, World Health Organization. **Global consultation on violence and health. Violence: a public health priority**. Geneva: WHO. 1996.

ONU, **Declaração e Plano de Ação Sobre uma Cultura de Paz**. Resolução A/ RES/ 53/ 243, de 06 de outubro de 1999 da Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas.

PAOLIELLO, Elizabeth et al. **Ginástica geral: experiências e reflexões**. São Paulo: Phorte, p. 79-96, 2008.

SANTOS, Joselito Mendes et al. A importância da ginástica geral à formação humana: revisão de literatura. **Revista CPAQV-Centro de Pesquisas Avançadas em Qualidade de Vida**, v. 12, n. 1, 2020.

RAYO, José Tuvilla. **Educação em Direitos Humanos: Rumo a uma perspectiva global**. Porto Alegre: ARTMED, 2004.

TOURIÑO, Rosário. **O estado da paz e a evolução da violência**: A situação da América Latina. Campinas: Editora da UNICAMP, 2002.

VIEIRA, Marcelo. **A Colonização Portuguesa no Brasil e a Propriedade.** Niterói: Universidade Federal Fluminense, 2009.

VINHA, T. et al. **Ataques de violência extrema em escolas no Brasil: causas e caminhos. Resumo do Relatório de Política Educacional**, 2023.

WILLIAMS, L. C. A. Sobre deficiência e violência: Reflexões para uma análise de revisão de área. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 9, n.2, p. 141-154, 2003.

ISBN: 978-65-5222-065-3

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT17.005

CAMPINA FAZ 160 ANOS: CELEBRANDO A HISTÓRIA E CULTURA DA CIDADE DE CAMPINA GRANDE ENQUANTO PROPOSTA DIDÁTICA

Giovanna de Aquino Fonseca Araújo[1]
Maria do Socorro Andrade Machado de Siqueira[2]
Adriana de Sá Costa[3]
Kaliuma Soares Silva[4]

RESUMO

Em alusão às comemorações do aniversário de 160 anos de Emancipação Política da Cidade de Campina Grande-PB, conhecida como "Rainha da Borborema" e também cidade que realiza o "Maior São João do Mundo", a Secretaria Municipal de Educação, (Seduc), apresentou, em agosto de 2024, no Material de Apoio Pedagógico (MAP), a proposta didática "Campina faz 160 anos", destinada aos professores e técnicos pedagogos do Ensino Fundamental e que atendeu 24.531 estudantes distribuídos nas 106 escolas. A abordagem pedagógica promoveu atividades que incentivaram a participação ativa dos estudantes em ações culturais, articuladas às diretrizes da

1 Pós doutora em História, pela Universidade Federal de Campina Grande – UFCG, coepseduc@edu.campinagrande.pb.gov.br

2 Especialista em Gestão Pública Municipal pela Universidade Federal da Paraíba – UFPB e Especialista em Supervisão e Orientação Educacional pela Faculdade Integrada de Patos FIP, socorros.professora@gmail.com

3 Especialista em Linguística e Literatura, pela Universidade Estadual da Paraíba – UEPB, adrianasacosta123@gmail.com

4 Mestranda em Desenvolvimento Motor Infantil, pela Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro Portugal - UTAD/PT, kaliuma41@gmail.com

ISBN: 978-65-5222-065-3

Proposta do Currículo Local. As atividades planejadas integram-se às iniciativas do Projeto “Campina Educa 365 dias”, bem como ao Programa de Alfabetização “Campina de A à Z” e aos projetos institucionais bimestrais, quais sejam: “Sustentabilidade e Cultura de Paz”; “Diversidade Cultural e Cidadania”; “Cultura Digital”. Dessa forma, as comemorações ganharam um caráter pedagógico significativo, contribuindo para a recomposição das aprendizagens e para a formação cidadã dos estudantes. O público é formado por educadores que buscam estratégias para promover a educação contextualizada e alinhada às necessidades locais. A expectativa é que a experiência campinense inspire outras redes de ensino a valorizarem a cultura e a memória de suas comunidades, fortalecendo o vínculo entre escola e território. A metodologia do trabalho é de caráter bibliográfico, atentando também para estudos em fontes iconográficas, que fazem parte do acervo disponibilizado no MAP (Material de Apoio Pedagógico). Assim, ao expor essa iniciativa, a Seduc reafirma seu compromisso com uma educação que dialoga com as especificidades locais, potencializando o aprendizado, além de fomentar o sentimento de pertencimento cultural entre os estudantes e a sociedade, demonstrando compromisso formativo com a Educação básica.

Palavras-chave: Campina Grande, Rainha da Borborema, Emancipação política, Currículo local, Memória social.

ISBN: 978-65-5222-065-3

INTRODUÇÃO

A Educação, enquanto prática social e cultural, constitui-se como espaço privilegiado para a valorização das identidades locais e para o fortalecimento da memória coletiva. Nesse contexto, o projeto "Campina faz 160 anos" surgiu com o propósito de articular os programas e projetos institucionais da Secretaria de Educação de Campina Grande à comemoração do aniversário de emancipação política da cidade, promovendo uma reflexão sobre a História, a Cultura e também sobre o pertencimento dos estudantes à "Rainha da Borborema".

O artigo parte do princípio de que o reconhecimento da cultura e da memória local é elemento essencial para a construção da cidadania e para o fortalecimento das aprendizagens, em especial no contexto pós-pandêmico de recomposição educacional. Assim, o trabalho busca discutir os fundamentos teóricos e metodológicos do projeto, suas práticas pedagógicas e os resultados observados nas escolas da rede municipal.

A valorização da cultura e da memória no ambiente escolar encontra respaldo em autores como Paulo Freire (1996), ao destacar a importância do diálogo entre o saber popular e o saber sistematizado. Nesse sentido, a escola torna-se espaço de construção de conhecimento a partir da realidade concreta dos sujeitos.

É importante destacar que a abordagem intercultural na educação propicia o reconhecimento das diferenças e das identidades, fortalecendo o vínculo dos estudantes com seu território (Candau 2011). Reforçamos ainda o entendimento de Bosi (1994), ao tratar da memória social, ressaltando que relembrar é também reconstruir coletivamente os sentidos do passado, processo fundamental para a formação cidadã.

No campo das políticas públicas, os projetos "Campina Educa 365 dias" e Programa "Campina de A à Z" evidenciam a preocupação da rede municipal de ensino em garantir o direito à alfabetização e à recomposição das aprendizagens, em consonância com a Base Nacional Comum

ISBN: 978-65-5222-065-3

Curricular (BNCC) e a Proposta Curricular de Campina Grande, que valoriza a temática local como parte diversificada do currículo.

Sobre o Projeto de recomposição das aprendizagens "Campina Educa 365 dias", vale lembrar que teve como base legal a Resolução CNE/CP no 2, de 5 de agosto de 2021, inciso 3o do Art. 5o, que prevê a reorganização das atividades educacionais e que deve minimizar os impactos das medidas de isolamento na aprendizagem dos estudantes, considerando o longo período de suspensão das atividades educacionais presenciais nos ambientes escolares. A Secretaria Municipal de Educação, em consonância com o Conselho Municipal de Educação, considerou que o processo de Recomposição das Aprendizagens esteve voltado para o desenvolvimento de habilidades não contempladas ou não alcançadas no período pandêmico e envolveu os estudantes do 3º ao 9º Ano. O Projeto 365 dias objetivou exatamente esse público. Além disso, a recomposição abordou desde os aspectos cognitivos aos aspectos sócio emocionais que impactaram diretamente o processo de aprendizagem dos estudantes e a interação entre todos os participantes envolvidos na prática educativa.

O último ano de execução deste projeto de recomposição coincidiu com as comemorações dos 160 anos de emancipação política da cidade de Campina Grande, conhecida como a "Rainha da Borborema". As estratégias pedagógicas implementadas — expressas nos arranjos didáticos, nas práticas de acolhimento e nas ações de engajamento — evidenciaram um movimento formativo que extrapolou os limites das aulas teóricas, estendendo-se às aulas de campo e às formações continuadas com os educadores. Tais experiências contribuíram significativamente para o fortalecimento do sentimento de pertencimento ao território, bem como para a valorização da memória, da história local, da ancestralidade e dos patrimônios materiais e imateriais que compõem a identidade cultural de Campina Grande.

Essa perspectiva dialoga com a concepção freireana de educação como prática de liberdade, na medida em que reconhece os sujeitos

ISBN: 978-65-5222-065-3

como protagonistas do processo de construção do conhecimento, valorizando seus saberes, experiências e contextos socioculturais (Freire, 1996). Ao promover o diálogo entre o conhecimento científico e o saber popular, as práticas desenvolvidas possibilitaram o exercício da escuta sensível e da leitura crítica da realidade, elementos fundamentais para a formação de sujeitos históricos e conscientes de sua inserção no mundo. Nesse mesmo horizonte, Arroyo (2011) enfatiza que o trabalho educativo deve considerar as múltiplas dimensões do viver e do saber dos sujeitos, respeitando suas trajetórias e identidades. As ações do projeto, ao integrarem a dimensão cultural e comunitária, reafirmaram essa compreensão, ressignificando o papel da escola pública como espaço de memória, pertencimento e emancipação social. Além disso, ao reconhecer a diversidade cultural como componente estruturante do processo educativo, o projeto aproxima-se das reflexões de Candau (2012), que defende uma educação intercultural crítica, comprometida com o diálogo, a valorização das diferenças e a superação das desigualdades históricas.

De modo convergente, o Programa de "Alfabetização de A à Z" configurou-se como uma ação estratégica para a consolidação da Meta 5 do Plano Nacional de Educação (PNE), estabelecida no Anexo da Lei nº 13.005/2014, assegurando o direito à alfabetização plena. A proposta reforçou a corresponsabilidade pela alfabetização e pelo letramento, compreendidos como processos formativos que demandam o engajamento de professores, gestores, famílias e comunidade, numa perspectiva ética, democrática e socialmente justa. Essa compreensão está em consonância com os princípios da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), especialmente em seus Artigos 1º, 2º e 3º, que asseguram o direito à educação de qualidade e o desenvolvimento das competências necessárias ao exercício da cidadania.

No contexto da Rede Municipal de Ensino de Campina Grande, o programa reafirmou o compromisso de alfabetizar todas as crianças até o 2º ano do Ensino Fundamental, promovendo práticas pedagógicas contextualizadas e integradoras. As temáticas locais foram incorpo-

ISBN: 978-65-5222-065-3

radas às vivências dos estudantes, favorecendo o reconhecimento da identidade cultural e o pertencimento ao território, além de fortalecer o vínculo entre alfabetização, cultura e cidadania. Assim, tanto o projeto de recomposição quanto o Programa de "Alfabetização de A à Z" evidenciam que os processos educativos, quando ancorados na realidade sociocultural dos estudantes, podem constituir-se como instrumentos de emancipação e de construção de uma educação pública verdadeiramente transformadora.

Somada ao Projeto de Recomposição e ao Programa de Alfabetização, a Proposta Curricular Complementar de Campina Grande, implementada em dezembro de 2022 pelo Conselho Municipal de Educação, representa um marco no fortalecimento da identidade pedagógica da rede de ensino, e serve de base, alicerce para fomentar as ações pedagógicas do "Campina faz 160 anos". É bom lembrar que desde então, inclusive ao longo de todo o ano letivo de 2023, o planejamento elaborado para as formações das áreas de História, Geografia, Ciências, Arte e Filosofia tem incorporado propostas didático-pedagógicas e situações de aprendizagem que contemplam os objetos de conhecimento definidos no currículo local. Complementarmente, o Material de Apoio Pedagógico (MAP) passou a disponibilizar um acervo digitalizado com referências verbais e não verbais pertinentes a cada temática — incluindo livros, artigos, dissertações, teses, fotografias, vídeos, músicas, cordéis, entre outros materiais — ampliando o acesso a recursos culturais e epistemológicos diversificados.

Com base nas ações de recomposição das aprendizagens, como dito, e considerando os elementos pedagógicos mencionados, a proposta interventiva busca estimular a "lente" do observador-estudante, convidando-o a perceber, nas fotografias, nas músicas e nas visitas a acervos, aspectos que configuram os bens culturais locais — como formas, cores, aromas, sabores e dimensões espaciais e territoriais da cidade de Campina Grande. Essa abordagem sensível e interdisciplinar pretende promover o reconhecimento do território como espaço de produção de saberes e de experiências estéticas e cognitivas.

ISBN: 978-65-5222-065-3

Nesse percurso, o desenvolvimento de habilidades prévias e prioritárias ocorre de forma processual, envolvendo todas as áreas do conhecimento e seus respectivos componentes curriculares. As práticas pedagógicas articulam diferentes linguagens e gêneros discursivos, tais como leituras, produções textuais verbais e não verbais, legendas, versos e cordéis, a partir da interpretação de imagens e músicas que dialogam com o contexto sociocultural local. Busca-se, com isso, estimular percepções e insights provocados pelas múltiplas leituras do mundo, reconhecendo que tais experiências são fundamentais ao processo de ensino e aprendizagem significativo e emancipador.

METODOLOGIA

O estudo caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa, de caráter descritivo e exploratório, baseada no relato de experiência. O campo empírico compreendeu as 106 unidades educacionais da rede municipal de Campina Grande.

Foram desenvolvidas atividades pedagógicas que articularam a temática dos 160 anos da cidade com os objetos de conhecimento da recomposição das aprendizagens e com os gêneros textuais trabalhados nos anos iniciais e finais do ensino fundamental. As principais ações envolveram: realização de trilhas pedagógicas e passeios panorâmicos em lugares de memória; produção de cartazes, maquetes, cartões postais, narrativas cinematográficas; participação da SEDUC na 41ª edição do “Maior São João do Mundo”, “1° Festival de Quadrilhas Escolares” e na “VII Semana Municipal do Patrimônio Histórico”; integração da SEDUC na “22ª Semana Nacional dos Museus” e nas comemorações do 7 ° ano de registro da Feira Central como Patrimônio Cultural e Imaterial do Brasil; Caminhada e/ou corrida de rua “Campina 160 anos: passos pela História”. Outras ações também somam-se:

ISBN: 978-65-5222-065-3

TRILHAS PEDAGÓGICAS E PASSEIOS PANORÂMICOS EM LUGARES DE MEMÓRIA

A construção de experiências educativas significativas passa, necessariamente, pelo reconhecimento da cidade como território formativo. Nesse sentido, desde 2023 o município de Campina Grande ampliou sua política de transporte escolar ao incorporar dois novos ônibus urbanos destinados às atividades pedagógicas, especialmente para as escolas localizadas na zona urbana. A medida se soma ao atendimento já ofertado aos estudantes da zona rural, que contam com um programa específico de transporte. Durante a entrega dos veículos, o secretário de Educação destacou a importância do investimento para qualificar o trabalho pedagógico e ampliar o acesso a espaços formativos fora da escola:

> Segundo o secretário Asfora Neto, o investimento significa o cuidado com toda a experiência do aluno. São duas grandes novidades com essa frota. Recebemos os dois primeiros ônibus urbanos para atender às demandas pedagógicas das nossas escolas e levar nossos alunos a locais históricos, pontos turísticos e museus. Campina carecia disso para a rede pública. São veículos totalmente adaptados para receber crianças com deficiência eclimatizados (PMCG, CODECOM, 2023).

A chegada desses novos veículos ocorreu no ano em que Campina Grande celebrou seus 160 anos de emancipação política, fortalecendo ainda mais as ações comemorativas e ampliando as possibilidades de aprendizagem. O impacto foi imediato: 293 estudantes a mais por turno passaram a ser atendidos, permitindo que um número maior de turmas realizasse atividades em espaços culturais, museus, memoriais e pontos turísticos da cidade.

Nas formações pedagógicas, a Secretaria Municipal de Educação divulgou amplamente a novidade, estimulando as equipes escolares a elaborarem propostas de aulas de campo com trilhas pedagógicas, que incluíam passeios panorâmicos por lugares de memória e referências culturais de Campina Grande. Assim, foram traçados roteiros que contem-

ISBN: 978-65-5222-065-3

plavam desde o centro histórico até bairros e monumentos que marcam diferentes fases do desenvolvimento local.

Ao mesmo tempo, os estudantes da zona rural — especialmente dos distritos de São José da Mata e Galante — também vivenciaram experiências similares com os ônibus destinados à região. A atividade foi intitulada "Conhecendo a cidade que moro: passeio panorâmico pelo centro da cidade de Campina Grande, com parada no Museu Histórico e Geográfico para visitação da exposição permanente *Campina Grande – aldeia, vila, cidade*". Essa proposta buscou garantir que todos os estudantes da rede, independentemente da localização de suas escolas, pudessem se reconhecer como sujeitos pertencentes ao território campinense.

A metodologia adotada foi a da observação participante, possibilitando que os estudantes se percebessem como sujeitos ativos na construção do conhecimento. Durante os passeios, registraram impressões, detalhes arquitetônicos, manifestações culturais e elementos da paisagem urbana. Esses registros foram realizados em cadernos de bordo, bem como por meio de fotografias produzidas nos Chromebooks da escola ou em seus celulares pessoais.

No retorno às unidades escolares, as turmas foram incentivadas a transformar a experiência vivida em diferentes linguagens: relatórios, textos descritivos, poemas, crônicas, mapas mentais, desenhos, grafites, pinturas em giz de cera e óleo sobre tela. As produções resultantes foram organizadas em exposições abertas à comunidade escolar, promovendo um processo coletivo de partilha, valorização da memória e fortalecimento da identidade local.

A experiência reafirma que os processos educativos ganham potência quando ultrapassam os muros da escola e se articulam com o território. Os passeios panorâmicos e as trilhas pedagógicas demonstraram que a cidade pode — e deve — ser compreendida como um grande laboratório vivo, onde passado, presente e futuro dialogam de forma dinâmica. Ao reconhecerem Campina Grande como espaço de memória, os estudantes

ISBN: 978-65-5222-065-3

se aproximam de sua própria história e desenvolvem competências cognitivas, socioemocionais e culturais fundamentais para a formação cidadã.

PRODUÇÃO DE CARTAZES, MAQUETES, CARTÕES POSTAIS E NARRATIVAS CINEMATOGRÁFICAS

A Rede Municipal de Ensino de Campina Grande atende atualmente 106 unidades escolares, todas contempladas pelo Programa de Tecnologia Educacional. A novidade, desde 2023, é que 100% dessas escolas possuem cobertura de internet e contam com smart TVs, notebooks e chromebooks, garantindo conectividade integral. Conforme destaca Cayque Silva, gerente de Informática da SEDUC, a infraestrutura tecnológica amplia o repertório metodológico docente, pois "com internet os professores vão ter acesso a mídias que, em tese, eles não teriam, e podem também estar fazendo todo o acompanhamento, toda a organização administrativa de sua turma..." (PMCG, SEDUC, 2025).

O uso pedagógico das tecnologias, segundo a professora Ivanilda Santos, assegura "Uma aula que traz muitas habilidades; eles conseguem aprender, conseguem socializar entre si. É um momento muito bom de interação, de diversão, porque para eles é um momento novo, né? E eles aprendem brincando." (Ibidem, 2025).

Com o advento das tecnologias implantadas gradativamente na Rede Municipal de Ensino Fundamental, os objetos de conhecimento alinhados ao Currículo Local passaram a ser trabalhados indistintamente em todas as escolas, fossem elas da área urbana ou rural. As pastas dos drives de Educação Patrimonial e do Currículo Local, tanto dos Anos Iniciais quanto dos Anos Finais, disponibilizadas aos educadores, professores e técnicos pelo Material de Apoio Pedagógico (MAP), reúnem todo o acervo digital e foram amplamente divulgadas durante os encontros pedagógicos — formações, jornadas, seminários, simpósios e reuniões — de modo a garantir que esses materiais pudessem ser efetivamente utilizados em sala de aula.

ISBN: 978-65-5222-065-3

Esse acervo audiovisual inclui filmes históricos, documentários, literatura infantil e juvenil, jogos digitais, livros, periódicos diversos, fascículos de jornais, materiais do Instituto Histórico de Campina Grande, o Caderno Especial do *Jornal da Paraíba*, a série comemorativa dos 150 anos da "Rainha da Borborema", além de músicas que retratam episódios da História de Campina Grande. Todo o material encontra-se organizado em pastas temáticas, tais como: Feira Central, Maior São João do Mundo, múltiplas temáticas sobre o Patrimônio Histórico e Cultural de Campina Grande, cartilhas, fascículos e jornais locais, artigos, monografias, dissertações, teses e conteúdos audiovisuais (imagens, sugestões de atividades, curtas e documentários).

Esse conjunto constituiu um dos principais canais de recursos metodológicos utilizados pelos educadores para o desenvolvimento das atividades nas escolas, considerando que o MAP disponibiliza diversos outros instrumentos de suporte e orientação pedagógica.

Após os estudos dos objetos de conhecimento do Currículo Local, articulados ao uso dos recursos metodológicos e das tecnologias disponíveis, os estudantes puderam apresentar suas experiências não apenas em formatos físicos — como maquetes, cartazes e banners, nas mostras pedagógicas — mas também em produções digitais, a exemplo dos cartões postais sonoros, atividade já experimentada anteriormente, em 2023[5].

Além dessas produções, as escolas também desenvolveram narrativas cinematográficas, como sinopses de filmes, curtas e documentários sobre Campina Grande, bem como produções musicais — rimas, versos, cantigas e paródias — elaboradas conforme a maturidade e as habilidades de cada turma. Todas essas produções foram socializadas durante o mês de outubro, em comemoração ao aniversário da cidade, ou em novembro, nas mostras literárias realizadas pelas unidades escolares.

5 Exposição virtual destaca homenagens de estudantes aos 159 anos de Campina Grande. Disponível em https://campinagrande.pb.gov.br/exposicao-virtual-destaca-homenagens-de-estudantes-aos-159-anos-de-campina-grande/ acessado em 09 de nov de 2025.

ISBN: 978-65-5222-065-3

PARTICIPAÇÃO DA SEDUC NA 41ª EDIÇÃO DO MAIOR SÃO JOÃO DO MUNDO E VII SEMANA MUNICIPAL DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO

A cidade de Campina Grande possui um calendário anual de festas e eventos de forte expressão cultural, especialmente durante o mês de junho, quando se realizam, há 42 anos, os festejos juninos internacionalmente reconhecidos como "O Maior São João do Mundo". Nesse período, a cidade vivencia uma profunda transformação estética, cultural e social, sendo o "Parque do Povo" o epicentro das atividades. Conforme descrito no *Roteiro Descritivo da Trilha Pedagógica no Parque do Povo*, elaborado pela Secretaria Municipal de Educação (SEDUC), o local é concebido como uma cidade cenográfica que representa a memória e a identidade campinense, servindo como espaço formativo para atividades educativas desenvolvidas ao longo do mês de junho.

As trilhas pedagógicas constituem ações sistemáticas destinadas às escolas dos anos iniciais, que realizam visitas guiadas ao "Parque do Povo" em um percurso composto por seis paradas: (1) "Pirâmide do Parque do Povo"; (2) Museu Histórico e Geográfico; (3) Largo da Matriz de Nossa Senhora da Conceição; (4) "Cassino Eldorado"; (5) Palhoças; (6) Parque Evaldo Cruz.

Na primeira parada, são apresentadas informações históricas sobre a festa, destacando, entre outros aspectos, sua criação em 1983, durante a gestão do prefeito Ronaldo Cunha Lima, que idealizou a construção de uma grande palhoça como forma de valorizar manifestações tradicionais do forró, da culinária e da sociabilidade populares.

Durante todo o mês de junho, o calendário escolar contempla vivências relacionadas aos festejos juninos. Antes do recesso, os estudantes realizam estudos sobre músicas, danças, elementos decorativos e gastronomia típica, articulando saberes culturais e conhecimentos escolares. Essas atividades dialogam com os Temas Integradores previstos para o primeiro semestre — *Identidade e Valores* (1° bimestre) e *Sustentabilidade e Cultura de Paz* (2° bimestre) — fortalecendo o currículo em perspectiva interdisciplinar.

ISBN: 978-65-5222-065-3

A temática do São João abrange todas as etapas e modalidades de ensino da Rede Municipal — Educação Infantil, Ensino Fundamental (anos iniciais e finais) e Educação de Jovens e Adultos (EJA). Os estudos desenvolvidos em sala de aula concentram-se na análise das mudanças e permanências nas dimensões culturais, sociais e econômicas do evento ao longo de sua história, constituindo eixo central do trabalho anual desenvolvido pelas unidades escolares.

Metodologicamente, o mês de junho é organizado em dois momentos complementares: a primeira quinzena é dedicada à exploração teórica do tema; a segunda quinzena destina-se às vivências práticas, culminando em festas juninas, apresentações de quadrilhas escolares e participação em atividades oficiais do Parque do Povo, como o *RankBrasil* — que registra tentativas de recorde da "Maior Quadrilha Junina do Mundo" — e a tradicional pesagem e degustação do maior bolo de milho do mundo.

Foi também 2024 que, a SEDUC realizou o 1° Festival de Quadrilhas Juninas Escolares, organizado em três categorias (anos iniciais, anos finais e EJA). O regulamento do evento orientou a escolha de temáticas específicas para as apresentações, abrangendo personalidades, manifestações culturais, tradições e elementos do patrimônio imaterial nordestino, tais como: Algodão – o ouro branco; Amazan; Antônio Barros e Cecéu; Ariano Suassuna e o Movimento Armorial; Folclore Nordestino; Literatura de Cordel; Luiz Gonzaga; Marinês; Religiosidade Junina; Repentistas; Sincretismo dos Símbolos; Tradição do Casamento Coletivo; entre outros (PMCG; SEDUC, 2023). Em 2025, a segunda edição do festival foi realizada já sob regulamentação da Lei Municipal n° 621, que integra o evento ao calendário escolar a partir de 2026.

Além das ações relacionadas ao São João, a SEDUC, por meio da Coordenação de Educação Patrimonial, promove atividades formativas vinculadas ao patrimônio cultural da cidade, como a Semana Municipal do Patrimônio Histórico e Cultural e as ações alusivas ao aniversário do registro da Feira Central como Patrimônio Cultural do Brasil. Em conformidade com a Lei Municipal n° 7.143/2018, que institui o Dia Municipal

ISBN: 978-65-5222-065-3

de Preservação, Proteção e Valorização do Patrimônio Histórico e Cultural, realizou-se, entre 14 e 17 de agosto de 2024, a VII Semana Municipal do Patrimônio Histórico e Cultural, cujo tema central foi "Campina Grande faz 160 anos".

A programação incluiu palestras, exposições fotográficas e artísticas, exibição de filmes, rodas de conversa, visitas a museus, equipamentos culturais e ao Centro Histórico, integrando instituições acadêmicas e culturais em ações voltadas à valorização das memórias coletivas e dos bens culturais da cidade (Paraíba21, 2024). Vejamos a matéria:

> No dia 14, às 10h, na Escola CEAI Governador Antônio Mariz, bairro do Cruzeiro, será realizada a abertura da programação com participação do Professor Lemuel Guerra coordenador do Coral "Coro em Canto" (UFCG). Além da palestra "Pelas lentes urbanas: pedagogia do morar e o direito à cidade", pela Prof. Dra. Keila Queiroz, professora do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG) e coordenadora da Universidade Aberta à Terceira Idade (UATI-UFCG), com mediação da coordenadora municipal de Educação Patrimonial, Dra. Giovanna de Aquino Fonseca Araújo. Às 19h, na Escola Municipal Lafayete Cavalcante, bairro das Malvinas, acontece a exposição fotográfica "Memórias da Politécnica", realizada pela Unidade Acadêmica de História (UFCG). Já no dia 15, às 10h, será a vez do lançamento do projeto "Educação Patrimonial". Patrimônio arquitetônico moderno de Campina Grande", por representantes do Curso de Arquitetura da UFCG, na Escola Municipal Roberto Simonsen, no bairro São José. Às 19h, na Escola Municipal Manoel da Costa Cirne, bairro Pedregal, será exibido o filme "Campina faz 160 anos", da Coordenação de Educação Patrimonial da Secretaria de Educação. No dia 16, às 10h, acontece o lançamento da exposição "Coisas de feira" (desenhos em grafite e giz de cera), da arte educadora Márcia Menezes, na Escola Municipal Petrônio Figueiredo, no bairro Pedregal. Às 14h30, acontece a roda de conversa com a escritora Ida Steinmüller, autora da obra "O Jacaré do açude velho", com os estudantes matriculados na brinquedoteca municipal, localizada no Centro de Ciência e Tecnologia de Campina Grande, situado no prédio do antigo Museu Vivo da Ciência, em frente ao Parque Evaldo Cruz. No dia 17, acontece o passeio pelo Centro Histórico da cidade. (Paraíba21, 2024)

A participação das escolas da Rede Municipal — do Infantil ao Fundamental, incluindo a EJA — demonstra a abrangência e a potência

ISBN: 978-65-5222-065-3

pedagógica das atividades desenvolvidTanto as ações relacionadas ao São João quanto aquelas vinculadas ao patrimônio histórico revelam práticas metodológicas que articulam ensino, cultura, memória e território, assumindo caráter formativo, interdisciplinar e integrado ao currículo. A SEDUC, por meio da Coordenação de Educação Patrimonial, consolida políticas públicas educacionais que fortalecem a identidade cultural e promovem experiências significativas de aprendizagem para toda a comunidade escolar.

INTEGRAÇÃO DA SEDUC NA 22ª SEMANA NACIONAL DOS MUSEUS E NAS COMEMORAÇÕES DO 7 ° ANO DE REGISTRO DA FEIRA CENTRAL COMO PATRIMÔNIO CULTURAL E IMATERIAL DO BRASIL

Na 22ª Semana Nacional dos Museus, cujo tema definido pelo Instituto Brasileiro de Museus (Ibram) foi 'Museus, Educação e Pesquisa', a SEDUC em 2024 mais uma vez se integrou as programações cadastradas no site do Instituto dos Museus. Especificamente foram levados estudantes do ensino fundamental para visitar o acervo do "Museu Digital do Sesi". Para a professora de Geografia, Glauciara Dias, a experiência representa um momento significativo para a efetivação do currículo local. Segundo ela,

> É uma satisfação poder trazer os meus estudantes para conhecer um pouco da história da cidade e conhecer o patrimônio de forma digital. É uma maneira de trabalhar o currículo local e a Semana Nacional dos Museus, com uma aprendizagem diferenciada. Tirá-los da sala e realizar uma aula de campo só agrega valor, seja social, intelectual ou comunitário. (PMCG, 2024)

Quanto a Feira Central de Campina Grande, reconhecida pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN), em 2017, como Patrimônio Cultural do Brasil, passou a ter, em 2024, o dia 27 de setembro incorporado ao calendário escolar municipal como marco comemorativo do registro federal. A partir desse reconhecimento, observa-se o fortalecimento e a sistematização de práticas pedagógicas que já vinham sendo

ISBN: 978-65-5222-065-3

desenvolvidas pelas unidades de ensino, mas que somente agora começam a ser organizadas e registradas em forma de dossiês para fins de salvaguarda.

De modo sintético e didático, as escolas da Rede Municipal passaram a documentar ações educativas relacionadas à temática Feira Central, abrangendo desde a exibição de filmes e documentários que tratam dos movimentos populares — como o *Quebra-Quilos* ou o denominado "imposto do ronco da abelha" — até a realização de aulas de campo no território da própria Feira. Durante essas visitas, os estudantes percorrem o labirinto de espaços constituídos historicamente, marcados por ocupações espontâneas e práticas de resistência protagonizadas pelos feirantes e demais trabalhadores do local.

No retorno às escolas, as experiências vivenciadas são ressignificadas por meio de produções textuais, artísticas e audiovisuais, nas quais os estudantes reinterpretam as cores, formas e sons observados durante a vivência. Essas atividades também se articulam com músicas, vídeos e demais materiais disponibilizados no acervo da pasta do MAP "Feira Central", destinada aos educadores da Rede Municipal.

A institucionalização do 27 de setembro como data anual de trabalho pedagógico contribui para reforçar a memória, a identidade e o pertencimento das futuras gerações, assegurando a valorização do cotidiano do povo campinense, nordestino e brasileiro. Tal prática reconhece a pluralidade cultural e étnica presente na constituição histórica da cidade, contemplando povos originários, populações escravizadas e diferentes grupos de imigrantes que contribuíram para conformar o território urbano e suas dinâmicas socioculturais.

Nesse sentido, as ações educativas e os registros produzidos configuram-se como estratégias de salvaguarda fundamentais, ao mesmo tempo em que representam caminhos de gestão patrimonial, participação social e consolidação do reconhecimento público de um bem cultural de grande relevância para Campina Grande.

ISBN: 978-65-5222-065-3

CAMINHADA E/OU CORRIDA DE RUA “CAMPINA 160 ANOS: PASSOS PELA HISTÓRIA”

A realização da caminhada comemorativa “Campina 160 Anos: Passos pela História”, embora coordenada pelo componente curricular de Educação Física, configurou-se como uma experiência interdisciplinar, pois contou com a participação ativa de educadores de diferentes áreas do conhecimento. A proposta metodológica tomou como eixo o território, sendo desenvolvida no entorno da escola, de modo a articular práticas corporais com a exploração do patrimônio histórico e sociocultural presente na comunidade.

O percurso permitiu aos estudantes reconhecer, identificar e ressignificar espaços significativos da cidade, fortalecendo vínculos com a memória local e ampliando o entendimento sobre o patrimônio cultural que compõe seu cotidiano. A atividade também possibilitou integrar movimento corporal e educação patrimonial, promovendo aprendizagens que ultrapassam os limites da sala de a ula e dialogam com a vivência comunitária.

Ao colocar em evidência a memória social dos estudantes e suas relações com o território, a proposta reafirma uma concepção de ensino que reconhece os sujeitos como participantes da história e da construção da identidade da cidade. Valorizar o lugar e suas narrativas permite que os educandos se percebam como agentes históricos, inseridos em uma trajetória que articula passado, presente e futuro.

Nesse sentido, a escola se fortalece como espaço de produção, circulação e preservação da cultura local, contribuindo para a democratização do conhecimento, para a formação cidadã e para o fortalecimento das identidades culturais que compõem a comunidade escolar.

ISBN: 978-65-5222-065-3

RESULTADOS E DISCUSSÃO

As atividades desenvolvidas evidenciaram o potencial da cultura local como recurso pedagógico para o desenvolvimento de competências cognitivas, socioemocionais e identitárias.

Observou-se que os estudantes ampliaram seu repertório cultural, desenvolveram maior senso de pertencimento e passaram a reconhecer os patrimônios da cidade como parte de sua própria história. Professores relataram aumento no engajamento e na participação dos alunos nas aulas, especialmente nas atividades interdisciplinares e nos passeios pedagógicos.

Além disso, a articulação entre alfabetização e cultura local mostrou-se eficaz na recomposição das aprendizagens, favorecendo o uso significativo da leitura e da escrita a partir de contextos reais de vivência.

As atividades desenvolvidas evidenciaram o potencial da cultura local como recurso pedagógico para o desenvolvimento de competências cognitivas, socioemocionais e identitárias, fortalecendo o vínculo entre o conhecimento escolar e o território vivido pelos estudantes. Observou-se que, ao trabalharem com temas próximos de sua realidade, os alunos ampliaram seu repertório cultural, desenvolveram maior senso de pertencimento e passaram a reconhecer os patrimônios da cidade como parte de sua própria história e memória coletiva.

Durante o percurso formativo, os professores relataram aumento no engajamento e na participação dos estudantes nas aulas, especialmente nas atividades interdisciplinares, nas produções artísticas e nos passeios pedagógicos. A metodologia adotada, ao valorizar o diálogo, a escuta e a contextualização, estimulou a autonomia intelectual e a criatividade, promovendo aprendizagens significativas que ultrapassaram o espaço da sala de aula.

Além disso, a articulação entre alfabetização e cultura local mostrou-se eficaz na recomposição das aprendizagens, uma vez que os alunos puderam exercitar a leitura e a escrita a partir de contextos reais de vivên-

ISBN: 978-65-5222-065-3

cia. Textos, placas, músicas, poesias, mapas e documentos históricos de Campina Grande tornaram-se suportes de leitura e produção textual, revelando o poder da cultura como mediadora do conhecimento. Essa estratégia reforça o que Freire (1996) denomina de *leitura de mundo*, entendida como parte inseparável da leitura da palavra, e evidencia que o processo educativo se torna mais potente quando o conteúdo dialoga com a experiência concreta dos sujeitos.

Esses resultados coadunam com as perspectivas de Freire (1996) e Candau (2011), que destacam a importância do diálogo, da diversidade cultural e da valorização das identidades locais no processo educativo. Para Freire (1996), a educação deve ser um ato de conhecimento e de transformação, capaz de desenvolver a consciência crítica e o sentimento de pertença ao mundo. Já Candau (2011) propõe uma prática pedagógica comprometida com a interculturalidade, reconhecendo e legitimando as múltiplas formas de expressão da cultura na escola.

É relevante observar que, embora Campina Grande seja amplamente reconhecida, inclusive em cenário internacional, pela realização de "O Maior São João do Mundo", o I Festival de Quadrilhas Juninas Escolares por exemplo, que faz parte dos acontecimentos do "Campina faz 160 anos" evento como objetivo central resgatar, fomentar e ampliar a prática das quadrilhas juninas no ambiente escolar do município. A iniciativa configurou-se como uma ação articulada entre diferentes instituições, surgindo a partir de uma iniciativa da Secretaria Municipal de Educação de Campina Grande (SEDUC), em parceria com a Secretaria de Cultura de Campina Grande (SECULT) e a Associação de Quadrilhas Juninas de Campina Grande (ASQUAJU). Essa integração interinstitucional possibilitou a mobilização de 30 (trinta) escolas da Rede Municipal de Ensino, distribuídas em categorias conforme a etapa educacional (Ensino Fundamental – anos iniciais e finais – e Educação de Jovens e Adultos – EJA).

Os resultados evidenciaram que o festival constituiu uma experiência cultural, pedagógica e formativa, ao estimular a criatividade, o trabalho colaborativo e o protagonismo estudantil durante as etapas de prepara-

ISBN: 978-65-5222-065-3

ção e apresentação das quadrilhas. Além de valorizar as tradições juninas, a iniciativa promoveu a integração entre as escolas, o fortalecimento dos laços comunitários e o desenvolvimento do senso de pertencimento dos alunos à sua instituição de ensino e à cultura regional.

Outro resultado que a Secretaria de Educação fez parte enquanto secretaria parceira da Prefeitura e Arte produções durante os festejos juninos foi a quebra de mais um recorde como anunciou a matéria

> Campina Grande bate novos recordes de maior quadrilha junina e maior bolo de milho do Brasil, foram mais de 2,5 mil dançarinos no 'quadrilhão'. Já a sobremesa famosa da festa pesou 655 kg e quase 48 metros. O título conquistado nesta quinta-feira (13), é o 10º consecutivo que Campina Grande cidade conhecida por fazer o "Maior São João do Mundo", recebe. O município também bateu o recorde de maior bolo de milho do país - com 655 kg e quase 48 metros. (Couto,2025).

Entretanto, é importante destacar que, para além do São João, outros episódios históricos, sociais e culturais também compõem a trajetória de Campina Grande e precisam ser estudados no âmbito escolar, sobretudo no contexto em que se comemoram 161 anos de sua elevação à categoria de cidade. Integrar essa diversidade temática ao currículo contribui para uma compreensão mais ampla, crítica e significativa do patrimônio cultural local.

Desde a década de 1980, Campina Grande passou a ser reconhecida nacionalmente quase exclusivamente como a "terra do Maior São João do Mundo". Sem dúvida, esse título é significativo, pois valoriza a tradição dos festejos juninos, fortemente vinculados à identidade do povo nordestino. No entanto, a história campinense não se resume à festa: ela abarca processos complexos de urbanização, industrialização, imigração e resistência social que moldaram sua identidade ao longo do tempo.

A "Liverpool brasileira", como ficou conhecida Campina Grande nas primeiras décadas do século XX, teve papel central no desenvolvimento econômico do Nordeste, especialmente após a instalação, em 1907, da estrada de ferro da companhia inglesa *Great Western*, que impulsionou

ISBN: 978-65-5222-065-3

o beneficiamento e a exportação do algodão. O chamado "ouro branco" foi responsável por transformar Campina Grande em um dos principais centros de comércio do Brasil, conferindo-lhe importância econômica e cultural. "Pouco se lê, também, sobre o fato de a cidade abrigar um expressivo polo universitário e tecnológico, sendo um dos principais centros de inovação do Nordeste, além de sediar o único bem cultural brasileiro de origem paraibana reconhecido de forma independente no Livro de Lugares do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN): a Feira Central de Campina Grande (CAMPINA GRANDE, 2022, p. 65)". Esse reconhecimento nacional reforça a necessidade de se compreender o patrimônio imaterial como elemento de identidade, memória e resistência cultural, aspectos essenciais na formação da cidadania e no fortalecimento da autoestima coletiva.

Nesse sentido, os 161 anos de história da cidade de Campina Grande oferecem um vasto repertório de temas contemplados na Proposta Curricular Complementar do Ensino Fundamental, tanto nos anos iniciais (1° ao 5° ano) quanto nos anos finais (6° ao 9° ano). Os conteúdos abordam desde a "pré-história", com os achados arqueológicos do entorno da cidade, até a constituição do povoado, os símbolos municipais, as representações cartográficas, a transição de povoado para vila, freguesia e cidade, as revoltas e movimentos sociais que repercutiram localmente — como a Revolução Praieira (1817), a Quebra-Quilos (1877) e o Ronco da Abelha (1851-1852) —, bem como o estudo dos sítios arqueológicos da Paraíba, das comunidades remanescentes de quilombos, do apogeu do algodão (o "ouro branco"), das religiosidades, do processo de modernização urbana, da presença de famílias estrangeiras, dos clubes, cines e teatros, das personalidades artísticas contemporâneas e das diversas expressões da identidade campinense: heranças culturais, ancestralidade, valores e musicalidade.

No componente curricular de Geografia, os aspectos locais foram explorados de maneira articulada, partindo do micro para o macro, do local para o global. As categorias de análise — paisagem, território, região

ISBN: 978-65-5222-065-3

e lugar — contribuem para a formação de um sujeito crítico, capaz de compreender as interações entre sociedade e natureza, bem como os processos que estruturam o espaço geográfico. Nesse movimento, o estudante é levado a conhecer-se e reconhecer-se como parte de seu território, pertencente a este "chão", atuante e participativo enquanto cidadão.

Na Arte, as múltiplas linguagens — especialmente as artes visuais, a música e a performance — tomam por referência a estética vinculada ao patrimônio local. Essa abordagem permite que os estudantes desenvolvam a sensibilidade, a percepção e a capacidade de expressão, compreendendo a arte como linguagem que traduz e comunica modos de ser e de viver. A arte, quando relacionada ao contexto sociocultural do aluno, torna-se uma forma de leitura do mundo e de produção de sentidos sobre a realidade, conforme orienta Barbosa (2005) ao tratar da arte-educação como campo de formação da cidadania estética.

No componente curricular de Educação Física, os estudantes da rede municipal de ensino de Campina Grande, abrangendo tanto os anos iniciais quanto os finais, participaram do projeto "Campina 160 anos: passos pela História". A iniciativa consistiu na realização de uma caminhada de caráter do patrimônio local, favorecendo processos de construção identitária e leitura crítica do educativo, orientada para a ressignificação de espaços históricos e de referência sociocultural no entorno escolar. A atividade integrou objetivos pedagógicos das práticas corporais com a valorização território. Do ponto de vista biopsicossocial, a intervenção contribuiu para a promoção da saúde, estimulando o bem-estar emocional e a redução de indicadores de estresse e ansiedade entre os estudantes.

Essas práticas revelam que o ensino pautado na valorização do território e da memória coletiva possibilita aos educandos compreenderem-se como sujeitos históricos, partícipes de uma narrativa mais ampla que integra o passado, o presente e o futuro da cidade. A escola, nesse contexto, consolida-se como espaço de produção e preservação da cultura local, contribuindo para a democratização do conhecimento e o fortalecimento da identidade cultural. E essa identidade cultural local foi amplamente

ISBN: 978-65-5222-065-3

reverenciada em todas as vivências pedagógicas trabalhadas em sala de aula no chão de cada unidade educacional que dialogou com a proposta curricular diversificada, ou currículo local como é amplamente conhecido na Rede Municipal pelos educadores e educandos sejam campinenses ou acolhidos pela rainha da Borborema.

Assim sendo esses resultados coadunam com as perspectivas de Freire (1996) e Candau (2011), que destacam a importância do diálogo e da contextualização cultural no processo educativo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As experiências formativas analisadas ao longo deste trabalho revelam que a recomposição das aprendizagens na Rede Municipal de Ensino de Campina Grande transcendeu a dimensão meramente conteudista e avaliativa, configurando-se como um processo de ressignificação pedagógica e cultural. As ações desenvolvidas — tanto no âmbito do Projeto de Recomposição quanto do Programa de Alfabetização de A à Z e da Proposta Curricular Complementar — demonstraram o compromisso da rede em alinhar as práticas educativas às demandas do território e às diretrizes das políticas públicas nacionais de educação, reafirmando o princípio da educação como direito e bem coletivo.

A incorporação das temáticas locais, das referências culturais e dos saberes comunitários às práticas pedagógicas possibilitou uma aproximação efetiva entre escola e território, promovendo o fortalecimento da identidade cultural campinense e o pertencimento dos estudantes ao seu espaço de origem. Essa perspectiva dialoga com o pensamento freireano, ao reconhecer a escola como lugar de escuta, diálogo e emancipação, no qual o ato educativo se concretiza a partir da leitura crítica do mundo e da valorização dos saberes historicamente construídos pelos sujeitos.

As estratégias de formação docente e as experiências de ensino mediadas por linguagens diversas — textos, imagens, músicas, cordéis e vivências culturais — reforçaram o papel da escola como espaço de produ-

ISBN: 978-65-5222-065-3

ção de sentidos e reconstrução da memória coletiva. Além de contribuir para o desenvolvimento das competências cognitivas e socioemocionais, essas práticas ampliaram as possibilidades de alfabetização e letramento, fortalecendo o compromisso com uma educação pública democrática, inclusiva e socialmente referenciada.

Desse modo, a experiência da Rede Municipal de Campina Grande evidencia que a recomposição das aprendizagens, quando articulada à dimensão cultural e territorial, pode constituir-se como um projeto político-pedagógico emancipador, que reconhece o estudante como sujeito histórico e produtor de cultura. Trata-se, portanto, de um caminho que reafirma o papel da escola pública na construção de uma sociedade mais justa, plural e comprometida com a valorização da memória, da diversidade e da dignidade humana.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Ana Mae. **A imagem no ensino da arte.** 8. ed. São Paulo: Perspectiva, 2005. BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade: lembranças de velhos**. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União: Seção 1**, Brasília, DF, n. 248, p. 27833, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 30 out. 2025.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE para o decênio 2014-2024 e dá outras providências. **Diário Oficial da União: Seção 1**, Brasília, DF, n. 120, p. 1-13, 26 jun. 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 30 out. 2025.

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

CANDAU, Vera Maria. **Educação intercultural: mediações necessárias.** Petrópolis: Vozes, 2011. *Revista Brasileira de Educação*, v. 13, n. 37, jan./abr. 2008.

COUTO, Bruna; ALVES, Iara. **Campina Grande bate novos recordes de maior quadrilha junina e maior bolo de milho do Brasil.** *G1 PB*, 13 jun. 2024. Disponível em: https://g1.globo.com/. Acesso em: 09 nov. 2025.

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

LIMA, Elizabeth Cristina de Andrade. **A fábrica dos sonhos: a invenção da festa junina no espaço urbano.** João Pessoa: Ideia, 2002.

PREFEITURA MUNICIPAL DE CAMPINA GRANDE(PB). **I FESTIVAL DE QUADRILHAS JUNINAS ESCOLARES REGULAMENTO** (PMCG, SEDUC, 2024)

PREFEITURA MUNICIPAL DE CAMPINA GRANDE. **Semana dos Museus: turmas de escola municipal Governador Antônio Mariz participam de aula de campo no Sesi Museu Digital.** Campina Grande (PB), 13 mai. 2024. Disponível em: https://campinagrande.pb.gov.br/semana-dos-museus-turmas-de-escola-municipal-governador-antonio-mariz-participam-de-aula-de-campo-no-sesi-museu-digital/ Acesso em: 08 out. 2025.

PARAÍBA21. **Prefeitura de Campina abre inscrições para Semana Municipal do Patrimônio Histórico e Cultural.** 20 ago. 2024. Disponível em: https://paraiba21.com.br/2024/08/prefeitura-de-campina-abre-inscricoes-para-semana-municipal-do-patrimonio-historico-e-cultural. Acesso em: 08 out. 2025.

PREFEITURA MUNICIPAL DE CAMPINA GRANDE (PB). **Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino de Campina Grande.** Campina Grande: SEDUC, 2022. Separata do Semanário Oficial de Campina Grande. Disponível em: https://campinagrande.pb.gov.br/wp-content/uploads/2022/12/SEPARATA-DO-SEMANARIO-OFICIAL-28-DE-DEZEMBRO-DE-2022.pdf. Acesso em: 30 out. 2025.

PREFEITURA MUNICIPAL DE CAMPINA GRANDE (PB) – SEDUC. **Exposição virtual destaca homenagens de estudantes aos 159 anos de Campina Grande**. 2023. Disponível em: https://campinagrande.pb.gov.br/exposicao-virtual-destaca-homenagens-de-estudantes-aos-159-anos-de-campina-grande/. Acesso em: 09 nov. 2025.

PREFEITURA MUNICIPAL DE CAMPINA GRANDE (PB). ***Notícias PMCG – Codecom*. Investimento de R$ 3,6 milhões: Prefeitura entrega frota de nove ônibus**

escolares. Disponível em: https://campinagrande.pb.gov.br/investimento-de-r-3-6-milhoes-prefeitura-entrega-frota-de-nove-novos-onibus-escolares/. Acesso em: 09 nov. 2025.

PREFEITURA MUNICIPAL DE CAMPINA GRANDE (PB) – SEDUC. **Tecnologia na Educação: tecnologia nas escolas – Rede Municipal de Campina Grande.** Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=DEjza7pZ568. Acesso em: 09 nov. 2025.

PREFEITURA MUNICIPAL DE CAMPINA GRANDE (PB) – SEDUC. **MAP – Material de Apoio Pedagógico.** Disponível em: https://www.canva.com/design/DAF65muQFxg/xYllv6Xqkg72El5i9dNjcg/view. Acesso em: 09 nov. 2025.

ISBN: 978-65-5222-065-3

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT17.006

FOTOGRAFIA PARA TODA AULA: LEVANTAMENTO DE PESQUISAS E PRÁTICAS EDUCATIVAS COM A FOTOGRAFIA NO PORTAL DA EDITORA REALIZE

André Augusto Diniz Lira[1]
Paulo Matias Figueiredo Júnior[2]
José Clêyson Barbosa de Santana[3]

RESUMO

A Fotografia tem sido utilizada para muitas finalidades, desde aquelas que reproduzem as dominações, por meio das ideologias, até as que visam forjar outras formas de ver e viver no mundo. Esta pesquisa objetiva fazer um mapeamento de como a fotografia tem sido utilizada na área de educação, tomando por base a produção de comunicações (trabalhos completos) e capítulos de livro publicados no portal da Editora Realize. Trata-se de uma pesquisa de cunho bibliográfico, que se utiliza da abordagem metodológica apresentada por Gil (1995) quanto às leituras (exploratória, seletiva, analítica e interpretativa), da estatística descritiva e da revisão sistemática narrativa (Mattar, Ramos, 2021). Na análise, consideramos as áreas do conhecimento, os tipos de pesquisa, os relatórios de práticas educativas, a proveniência das pesquisas, a autoria dos trabalhos e os anos de publicação. Com o uso do

1 Professor Titular da Universidade Federal da Campina Grande- UFCG. Tutor do PET – Pedagogia da UFCG. Doutor em Educação – UFRN. E-mail: andreaugustoufcg@gmail.com

2 Professor Associado da UFCG. Doutorado em Educação, Arte e História da Cultura pela Universidade Presbiteriana Mackenzie. E-mail: paulo.matias@professor.ufcg.edu.br

3 Formando em Pedagogia na UFCG. Bolsista do PET-Pedagogia da UFCG. E-mail: cleyson-clehh@gmail.com

ISBN: 978-65-5222-065-3

descritor “fotografia” selecionamos 39 trabalhos na área de educação. Foram descartados trabalhos repetidos, os que se apresentavam em formato resumo ou pôster e aqueles que não tratavam da fotografia como instrumento didático ou de pesquisa. Quanto às áreas, sub-áreas e campos de conhecimento investigados ou de prática educativa, destacam-se, por sequência, as publicações de Geografia (40% dos trabalhos), Biologia (15%), Artes (13%, incluindo aqui alguns que tratavam especificamente da fotografia), História da Educação (10%), Educomunicação (8%), Matemática (5%), Pedagogia, Letras, Psicologia, e Física (3% cada). Apesar da amplitude do uso da fotografia, em várias áreas de conhecimento, há uma distribuição desigual, de modo que as três primeiras áreas concentram 69% dos trabalhos publicados. Por fim, consideramos que o uso da fotografia é promissor na área educação, mas essas práticas e pesquisas ainda pouco dialogam com o campo de estudos da fotografia propriamente dita, como instrumento semiótico, o que pode levar a um uso muito restrito desse instrumento no ensino e na pesquisa.

Palavras-chave: Didática, Fotografia, Educação.

ISBN: 978-65-5222-065-3

INTRODUÇÃO

Este artigo objetiva fazer um mapeamento de como a fotografia tem sido utilizada na área de educação, tomando por base a produção de comunicações (trabalhos completos) e capítulos de livro publicados no portal da Editora Realize. Este portal tem progressivamente incorporado publicações, em múltiplas áreas de conhecimento, viabilizando também o reconhecimento de pesquisas produzidas no interior do Brasil, em pequenos munícipios em todas as suas regiões.

Ao considerar que a Fotografia é utilizada para diferentes finalidades, desde aquelas que reproduzem as dominações, por meio das ideologias, até as que visam forjar outras formas de ver e viver no mundo, convém recuperar brevemente o histórico de seus usos em nosso meio.

O percurso histórico do ensino de fotografia no Brasil reflete não apenas a evolução da técnica e da estética fotográfica, mas também as transformações epistemológicas sobre o papel da imagem na sociedade e na educação. Essa trajetória pode ser compreendida em um movimento processual que parte da ênfase no domínio técnico, avança para a consolidação da fotografia como linguagem e, mais recentemente, caminha em direção a uma abordagem multissensorial e inclusiva. Essa progressão demonstra a crescente complexidade e a importância da fotografia no campo das Artes Visuais e da Comunicação.

No início, o ensino da fotografia estava intrinsecamente ligado à sua natureza enquanto invenção científica e ferramenta de registro. O foco era predominantemente técnico: o domínio dos processos químicos de revelação, fixação e ampliação (na fotografia analógica) e, posteriormente, a compreensão das leis da óptica e da luz (abertura, velocidade, ISO). A fotografia era vista, sobretudo, como um meio de reprodução fiel do real, com um valor documental e cientificista proeminente, ecoando a crença do século XIX no seu caráter de "verdade" ou "testemunho" (Dubois, 1999).

Neste período, a formação era frequentemente oferecida em ateliês, cursos livres ou em instituições que visavam o preparo de profissionais

ISBN: 978-65-5222-065-3

para o mercado de trabalho, seja no fotojornalismo, na fotografia comercial ou no retrato. O currículo era centrado no "saber fazer", desvinculado, em grande parte, de uma reflexão estética, histórica ou crítica mais aprofundada. A imagem fotográfica era valorizada por sua precisão e clareza, elementos que atestavam a competência técnica do fotógrafo.

Teóricos como Walter Benjamin, embora não tratando especificamente do ensino brasileiro, fornecem a base crítica para entender a passagem da fotografia de uma prática artesanal para a reprodutibilidade técnica. Sua reflexão sobre a "aura" da obra de arte e a perda dessa aura na era da reprodutibilidade técnica (Benjamin, 1991) é crucial para analisar a mudança de status da fotografia. No contexto brasileiro, o ensino técnico inicial, ao replicar o conhecimento ocidental sobre o domínio da câmera escura, preparava profissionais que, muitas vezes, reproduziam códigos visuais já estabelecidos.

A partir da segunda metade do século XX e, com mais força, no final do século XX e início do XXI, o ensino da fotografia no Brasil passou por uma significativa inflexão, deixando a exclusividade do domínio técnico para abraçar a dimensão de linguagem. Esse movimento coincidiu com a crescente inserção da fotografia no campo das Artes Visuais e com a proliferação de cursos superiores e de pós-graduação que a inseriram em matrizes curriculares mais abrangentes.

A fotografia começou a ser ensinada não apenas como técnica, mas como um sistema de signos capaz de construir narrativas, expressar subjetividades e intervir criticamente na realidade. O foco se deslocou do "como fazer" para o "o que dizer" e o "como construir sentido" com a imagem. O ensino passa a incluir a história da fotografia, a análise da imagem, a semiótica e a estética.

Nessa fase, teóricos da imagem e da arte-educação se tornaram pilares. Roland Barthes , em A Câmara Clara (1984), oferece ferramentas conceituais importantes para a leitura da fotografia, estimulando o estudante a ir além da mera descrição do visível. No contexto brasileiro, a influência de Ana Mae Barbosa e a proposta triangular (ler, fazer e contex-

ISBN: 978-65-5222-065-3

tualizar) para o ensino da arte se tornaram fundamentais (Barbosa; Cunha, 2012). Adaptada à fotografia, essa metodologia instiga o aluno a: a) Ler a imagem (analisar criticamente as fotografias considerando o contexto); b) Fazer (produzir, experimentando a técnica e a expressão); e c) Contextualizar (entender a história, a cultura e a inserção social da imagem). A proposta triangular foi muito importante para que o ensino da fotografia no Brasil se consolidasse como uma prática reflexiva e artística, afastando-se definitivamente do seu confinamento técnico.

A expansão do ensino para o âmbito da linguagem possibilitou a formação de fotógrafos-autores e pesquisadores que exploram as potencialidades expressivas e conceituais da imagem, utilizando-a como meio para a poética pessoal e a crítica social.

Mais recentemente, em um contexto de questionamento das hegemonias visuais e de busca por maior inclusão e acessibilidade, o ensino de fotografia tem incorporado a abordagem multissensorial. Essa perspectiva reconhece o corpo e os demais sentidos (tato, audição, olfato, paladar) como elementos cruciais na experiência e na produção fotográfica, desafiando a tradicional primazia do sentido da visão.

A fotografia, inerentemente visual, é ressignificada ao se integrar a outros canais de percepção. Isso se manifesta, por exemplo, na produção de imagens para e com pessoas cegas ou com baixa visão, através de fotografias táteis, audiodescrição ou o uso de materiais que trazem texturas e relevos para a imagem. A experiência de "fotografar sem ver" ou de "sentir a foto" transforma o ato fotográfico em um evento que mobiliza a memória, a imaginação e a sinestesia.

Essa mudança é amparada por teóricos que valorizam a corporeidade e a experiência estética, como John Dewey (2010), que define a arte como uma experiência que integra o organismo e o meio; e Maurice Merleau-Ponty (1994), que enfatiza o corpo como o ponto zero da percepção e o lugar onde o mundo se manifesta. Para estes autores a aprendizagem é mais rica e completa quando mobiliza a totalidade dos sentidos.

ISBN: 978-65-5222-065-3

No Brasil, projetos e pesquisas (como as que envolvem a produção de fotografias táteis para cegos) demonstram o avanço dessa abordagem, que promove uma estética da acessibilidade. A fotografia multissensorial não é apenas uma técnica de adaptação, mas uma nova forma de pensar a imagem, o processo criativo e o seu ensino, reconhecendo que a “”leitura”” da imagem vai além do olhar. Ela propõe que o ato fotográfico e a fruição da fotografia se tornem experiências que abrangem a totalidade da sensibilidade humana, reafirmando o compromisso do ensino de fotografia com a inclusão e com a complexidade da experiência estética na contemporaneidade.

Essa fase atual sinaliza que o ensino da fotografia no Brasil superou as fronteiras do técnico para se estabelecer como um campo de investigação estética, cultural e social, pronto para dialogar com as demandas por uma educação mais humana e inclusiva.

Este artigo objetiva fazer um mapeamento de como a fotografia tem sido utilizada na área de educação, tomando por base a produção de comunicações (trabalhos completos) e capítulos de livro publicados no portal da Editora Realize.

METODOLOGIA

As pesquisas de cunho bibliográfico têm se desenvolvido muito, nas últimas décadas, no cenário internacional e brasileiro. Mais recentemente, Mattar e Ramos (2021) apresentaram uma rica discussão desses tipos de pesquisa destacando: levantamento bibliográfico, estudo bibliométrico, revisão narrativa, revisão de escopo, revisão integrativa, revisão sistemática, meta-análise e revisão das revisões. Essa lista vai das menos às mais sistematizadas, respectivamente das primeiras às últimas listadas acima.

Para esses autores, a revisão narrativa, que nos interessa particularmente, na metodologia proposta, seria menos sistemática, denominada de tradicional, não reprodutível, posto que não seria explícita. Advertem ainda: vários estudos não apresentam uma fronteira muito rígida entre as

ISBN: 978-65-5222-065-3

revisões sistemáticas e a narrativa. De fato, não concordamos com a opinião de Mattar e Ramos (2021) que defendem que a revisão narrativa não seria reprodutível nem explicita em sua metodologia. Acreditamos sim que essa pode se aproximar de uma revisão sistemática.

Em nossa perspectiva, muitas das revisões narrativas apresentam claramente os passos da pesquisa (sendo, portanto, reprodutíveis), mas procuram descrever os estudos de um modo mais dinâmico, mais qualitativamente. Para todas as pesquisas bibliográficas que temos desenvolvido utilizamos um conjunto de etapas, que nos ajudam a desenvolvê-la por um viés de uma certa objetividade e racionalidade do processo.

Seguimos os passos de Gil (1995) que sugere um conjunto de leituras progressivas e afuniladas. Contudo, também atualizamos esses passos, seguindo a nossa experiência de pesquisa na área de educação. A primeira leitura seria a exploratória na qual o pesquisador procura encontrar de um modo mais abrangente os trabalhos que digam respeito ao tema, subtemas ou descritores investigados. A segunda leitura seria a seletiva que, no conjunto inicial de achados, põe a prova por critérios de inclusão e exclusão os resultados da etapa precedente. A terceira leitura seria a analítica que investiga cada um dos textos selecionados anteriormente. Finalmente, a quarta leitura seria a interpretativa, que procura analisar o conjunto de achados, suas abordagens teóricas e metodológicas, suas lacunas, seus potenciais, seus vieses interpretativos, seus resultados mais recorrentes entre outros.

Vale salientar que esses passos são critérios gerais e quanto ao último passo, a abordagem interpretativa pode variar muito a depender do escopo da análise, dos objetivos traçados, do material em mãos, das técnicas utilizadas, da experiência dos pesquisadores. Para o nosso caso, estamos aqui em uma abordagem de reconhecimento da pesquisa produzida em educação, que lançam mão da(s) fotografia(s). Como essa relação ainda é pouco discutida em nosso meio, nosso intuito aqui é de realizar uma pesquisa do tipo exploratória. Vale não confundir a pesquisa do tipo exploratória e a leitura exploratória, tratada anteriormente. Enquanto esta

ISBN: 978-65-5222-065-3

é um passo da pesquisa bibliográfica aquela é uma pesquisa de caráter mais iniciático, que pretende resgatar primeiros achados em um campo ainda a se explorar ou em vias de desenvolvimento.

Para a organização do corpus da pesquisa utilizamos o descritor *fotografia*, na base de dados da Editora Realize. Esta agrega uma série de eventos, de todo território nacional, mas com uma concentração maior na região nordeste. Nesse sentido ainda, são publicadas muitas pesquisas desenvolvidas em pequenos municípios do interior dessa região, que poderiam ficar totalmente desconhecidos, mas são publicizados nesse site.

Nosso primeiro intuito foi levantar as pesquisas que articulassem de algum modo a fotografia à área de educação ou ao ensino propriamente dito. Foram selecionados 40 trabalhos que atendiam ao critério de serem na área de educação. Foram descartados trabalhos repetidos, os que se apresentavam apenas em formato resumo ou pôster e aqueles que não tratavam da fotografia como instrumento didático ou de pesquisa. Na análise, consideramos as áreas do conhecimento, os tipos de pesquisa, os relatórios de práticas educativas, a autoria dos trabalhos e os anos de publicação. Nosso foco, todavia é saber qual olhar que lançam/constroem e os usos que fazem da fotografia.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A) ASPECTOS GERAIS DA AMOSTRA

Quanto às áreas, sub-áreas e campos de conhecimento investigados ou de prática educativa, destacam-se, por sequência, as publicações de Geografia (40% dos trabalhos), Biologia (15%), Artes (13%, incluindo aqui alguns que tratavam especificamente da fotografia), História da Educação (10%), Educomunicação (8%), Matemática (5%) Pedagogia, Letras, Psicologia e Física (3% cada). Apesar da amplitude do uso da fotografia, em várias áreas de conhecimento, há uma distribuição desigual, de modo que as três primeiras áreas concentram 69% dos trabalhos publicados.

ISBN: 978-65-5222-065-3

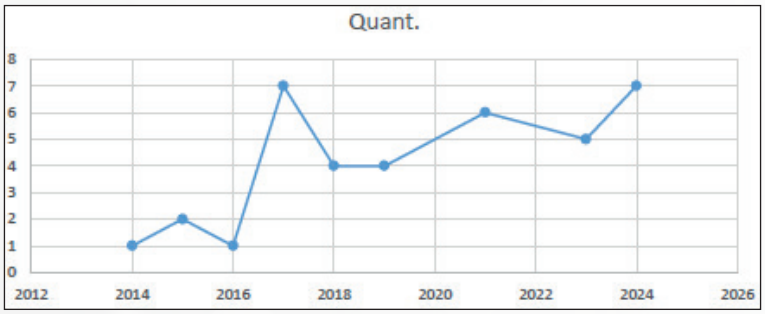
Quanto à autoria, 25% dos trabalhos é de autoria individual e 75% têm de dois a cinco autores, a saber: 57,5% dois, 7,5% três, 5% quatro e 5% cinco autores. Nem todos esses trabalhos explicitam qual o nível educacional dos autores. Cerca de 25% não apresentam a titulação, 10% são graduandos e 65% reúnem, em sua maioria, mestres, doutorandos e doutores.

A pesquisa bibliográfica é abundante visto que 25% do corpus são pesquisas bibliográficas e 75% empíricas (pesquisas de campo), das quais 93% têm como participantes da pesquisa alunos e apenas 6,6% professores como sujeitos.

Quanto ao nível educacional onde as pesquisas foram realizadas: 8% na Educação Infantil, 44% no Ensino Fundamental, 36% no Ensino Médio, 4% no Ensino Superior e 8% na Educação de Jovens e Adultos.

Em relação aos anos dos artigos analisados, observamos que esses trabalhos foram publicados entre o ano de 2014 a 2024, havendo uma tendência a um maior número de publicações nos últimos anos, o pode decorrer do aumento progressivo de pós-graduações (mestrados acadêmicos e profissionais) na área de educação e áreas correlatas no Nordeste nos últimos anos. Vale salientar que não impusemos nenhuma restrição temporal à amostra e que não encontramos o ano publicado em três desses trabalhos.

Gráfico 1: Anos das Publicações Analisadas



Fonte: Dados da pesquisa.

ISBN: 978-65-5222-065-3

B) A CONSTRUÇÃO DE DIFERENTES USOS E OLHARES DA FOTOGRAFIA NA ÁREA EDUCACIONAL

Neste capítulo, para fazer uma análise mais interpretativa dos trabalhos acadêmicos, consideraremos apenas as áreas e sub-áreas do conhecimento com mais representatividade no *corpus*, que apresentassem um número de trabalhos acima de 5% da amostra. Como já tratamos anteriormente, ao tomar como referência o corpus analisado, a área de geografia é a que apresenta numericamente o maior número de trabalhos (Alencar, 2016; Barbosa et al. 2020; Cabral, 2021; Correia; Sousa, 2022; Costa et al.., 2023,; Dias et al., 2017; Ferreira, 2022; Gomes, 2023; Menezes, et al.. 2018; Montesdioca, 2021; Muniz; Melo, 2017; Oliveira, 2019; Pauli, 2021; Rodrigues, et al.., 2024; Santos, 2017; Silva, 2016; Sousa et al.. 2024). Em linhas gerais, tanto os artigos da área de geografia quanto os da área de biologia apresentam uma perspectiva mais voltada para um didática crítica do uso da fotografia.

Os artigos da área de geografia tratam do uso da fotografia como uma ferramenta didática e metodológica no ensino, algumas vinculando-as às áreas correlatas da educação ambiental e da sociologia. A fotografia serve à compreensão de conceitos geográficos clássicos como paisagem, espaço e lugar. Em acréscimo, para o desenvolvimento do senso crítico dos alunos. Do ponto de vista da construção do olhar, que nos interessa particularmente, a fotografia assume função de possibilitar ver o mundo para compreendê-lo, sendo a imagem uma forma de desenvolver o pensamento e a leitura crítica do espaço vivido ou experenciado. Estabelece uma ponte entre as paisagens urbanas, rurais e ambientais como construções simbólicas e históricas.

Do ponto de vista metodológico, nesses artigos, destaca-se a presença de metodologias participativas (oficinas, roteiros de campo e uso de smartphones), com uma tendência de deslocamento de ensino descritivo (tradicional) para práticas pedagógicas mais reflexivas e críticas. Nesse sentido ainda, a perspectiva crítica da didática aqui converge para

ISBN: 978-65-5222-065-3

o método de investigação e para produção de conhecimento sobre o território, ancorado em referenciais críticos, por vezes, freireanos.

Portanto, tomando como base esses artigos da área de geografia, a fotografia é uma ferramenta pedagógica valiosa e multifacetada, capaz de enriquecer o processo de ensino-aprendizagem, ao promover a observação, análise crítica e reflexão sobre o espaço geográfico e as realidades sociais e ambientais.

Os artigos que classificamos como da área de biologia têm como foco as "ciências" [que, nas escolas, denomina-se "biologia"] e a educação ambiental. Diferentemente da área de Geografia, onde o foco é a paisagem social, aqui a lente se volta para a paisagem natural, tendo como foco os ecossistemas, a biodiversidade e os fenômenos ecológicos. No geral, a fotografia emerge como uma ferramenta de observação e de sensibilização, funciona como uma ponte entre teoria e experiência sensorial, mobilizando o olhar científico e estético simultaneamente. Ademais, trata-se de uma forma de alfabetização ambiental e tecnológica, contribuindo para uma formação científica mais crítica, conectada à vida real. Do ponto de vista metodológico, destaca-se as tecnologias acessíveis (como smartphones e lentes macro) e de metodologias ativas que aproximam a ciência da realidade cotidiana (Silva; Fernandes, 2023; Matias; Nascimento, 2024; Almeida; Valente, 2028; Barros et. al. 2019, Oliveira, 2019; Silva; Vasconcelos, 2023).

A fotografia como recurso de pesquisa histórica, notadamente na sub-área da história da educação, apresenta como destaque o conceito de memória institucional. Os principais temas e abordagens são: a fotografia como fonte histórica e documental a memória institucional, a metodologia de pesquisa com fotografia; a relação entre fotografia, história e memória: a evolução e usos da fotografia. Em linhas gerais, os documentos destacam a fotografia como uma fonte primária e essencial para a pesquisa histórica, especialmente na área da educação e na construção da memória de instituições, exigindo uma metodologia cuidadosa para

ISBN: 978-65-5222-065-3

sua análise e preservação (Araújo; Arrais Neto, 2024; Nascimento; Amorim, 2019; Lima; Nascimento, 2017; Azevedo et. al. 2019).

A fotografia tem sido utilizada também na área da educação pelo viés da inclusão no resgate da identidade e luta antirracista, como recurso de aprendizagem para a pessoa surda, como possibilidade de recurso na educação matemática com pessoas autistas, como ferramenta pedagógica de acessibilidade e bem-estar emocional para Pessoas com Deficiência. Trata-se assim de uma ferramenta de visibilidade, de reconhecimento, de ressignificação, de combate ao racismo estrutural e à indiferença de grupos historicamente marginalizados. Através da fotografia, trabalhada em uma perspectiva inclusiva na educação, pôde-se observar a valorização dos outros, de sua expressão emocional e de afirmação da diferença

A fotografia tem sido utilizada com foco no desenvolvimento de habilidades, conscientização e engajamento dos alunos na perspectiva artística. Entre outros resultados destaca-se: estímulo à pesquisa e interdisciplinaridade (Botelho; Minervino, 2022); desenvolvimento socioemocional e autoconhecimento (Muniz; Muniz, 2024); comunicação, cultura digital e uso de mídias (Cidelino, Santos, 2015); educação do olhar e pensamento crítico (Moura, 2018); empoderamento feminino e representatividade negra (Ferreira, 2020).

Na Educação Artística, a fotografia é abordada como linguagem estética e expressão identitária. Os trabalhos destacam a potência da fotografia para o autoconhecimento, o desenvolvimento socioemocional e o exercício da criatividade, capaz de reconfigurar representações sociais, questionar discursos de gênero e fortalecer identidades coletivas e individuais. Saliente-se aqui a fotografia que viabiliza o ato performativo de autoria e de empoderamento, em que o sujeito se vê e se reconhece como

parte da cena social. Há, portanto, uma ampliação do conceito de “educar o olhar”: trata-se de ensinar a ver criticamente e a se ver no mundo. Em suma, a fotografia tem sido uma ferramenta pedagógica versátil, capaz de ir além da ampliação do repertório visual, promovendo o

ISBN: 978-65-5222-065-3

acesso a diferentes culturas, a reflexão crítica, o desenvolvimento de habilidades socioemocionais e a valorização da identidade e do patrimônio.

Nos artigos da área de Educomunicação a fotografia tem sido utilizada de diversas maneiras, principalmente como ferramenta educomunicativa e de expressão, como linguagem mediadora, favorecendo práticas participativas, dialógicas e emancipadoras. As oficinas e projetos analisados revelam que a fotografia serve tanto como expressão subjetiva quanto como ferramenta crítica de leitura das mídias, estimulando o protagonismo estudantil, o pensamento reflexivo sobre a autoimagem e a desconstrução de estereótipos — especialmente nas temáticas étnico-raciais e de gênero (Gomes; Amaro, 2014; Valentim; Santos, 2018; Lima; Melo, 2019).

Nesse campo, a fotografia se aproxima do conceito freireano de "leitura do mundo", em que o ato de fotografar é também um ato político de narrar e transformar a realidade. A prática educomunicativa transforma o espaço escolar em um laboratório de criação e diálogo intercultural, onde a câmera é um instrumento de voz e de escuta.

Cabe-nos, por fim, destacar que há um aproximação progressiva dos teóricos que tratam da fotografia e do fotografar sobretudo pelos trabalhos da área artística e de educomunicação e em menor medida nas outras áreas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise integrada das perspectivas analisadas, permite concluir que a fotografia ocupa hoje um lugar transversal e interdisciplinar na educação, articulando dimensões didáticas, estéticas, éticas e políticas. Nos artigos de Geografia e Biologia serve mais como recurso didático, nos artigos de Artes e Educomunicação como uma Linguagem expressiva e artística, nos de História da Educação como Fonte documental e memorialística e nos artigos da área de Educação para a Diversidade como Ferramenta de inclusão e empoderamento.

ISBN: 978-65-5222-065-3

Em todas essas perspectivas, é recorrente o reconhecimento da fotografia como um dispositivo formativo — um meio de aprender a ver, pensar e sentir o mundo, que faz parte de um processo: de olhar, de interpretar, de produzir e de partilhar significados. Nos estudos analisados, a fotografia aparece como uma prática de alfabetização visual e crítica, que potencializa a autonomia, o protagonismo e a reflexão social dos sujeitos aprendentes.

Por fim, consideramos que o uso da fotografia é promissor na área educação, mas essas práticas e pesquisas ainda pouco dialogam com o campo de estudos da fotografia propriamente dito, como instrumento semiótico, o que pode levar eventualmente a um uso restrito desse instrumento no ensino e na pesquisa.

REFERÊNCIAS

ALENCAR, Alisson Clauber Mendes De. **Paisagens, fotografias e imagens: possibilidades metodológicas para o ensino-aprendizagem de geografia**. Anais I CONIDIS... Campina Grande: Realize Editora, 2016. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/24024>. Acesso em: 30/10/2025

ALMEIDA, Cláudia Dos Santos. VALENTE, José Armando. **A fotografia digital no currículo do ensino fundamental para a sensibilização e preservação do Rio Tietê, São Paulo**. Anais V CONEDU... Campina Grande: Realize Editora, 2018. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/45823>. Acesso em: 30/10/2025

ARAÚJO, Andréa De Sousa; ARRAIS NETO**, O campus IFCE Itapipoca: fotografia e memória**. Anais do X CONEDU... Campina Grande: Realize Editora, 2024. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/index.php/artigo/visualizar/112595>. Acesso em: 30/10/2025

AZEVEDO, Tiago Martins et al.. **Fotografia e história do IFMA: análise e pesquisa no acervo heber macambira**. Anais VI JOIN / Brasil - Portugal... Campina Grande: Realize Editora, 2019. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/57686>. Acesso em: 30/10/2025

BARBOSA, Ana Mae; CUNHA, Fernanda Pereira da (Orgs). **Abordagem triangular no das artes e culturas visuais**. São Paulo: Cortez, 2012.

BARBOSA, Bárbara Gabrielly Silva et al.. **A fotografia no ensino de geografia**. Anais VII CONEDU - Edição Online... Campina Grande: Realize Editora, 2020. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/67639>. Acesso em: 30/10/2025

BARROS, Kezia Maria Da Silva et al.. **O uso da fotografia como ferramenta pedagóciga no ensino de ciências.**. Anais IV CONAPESC... Campina Grande: Realize Editora, 2019. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/57053>. Acesso em: 30/10/2025

BARTHES, Roland. **A câmara clara**: nota sobre a fotografia. Trad. Júlio Castañon Guimarães. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.

BENJAMIN, Walter. A obra de arte na era da sua reprodutibilidade técnica. In: KOTHE, Flávio R. (Org.). **Walter Benjamin**. 2. ed. São Paulo: Ática, 1991.

BOTELHO, Thomáz Da Silva Guerreiro et al.. **Clube de pesquisa e fotografia amadora: veículo da prática interdisciplinar e material de iniciação à pesquisa científica no âmbito escolar**. Anais VIII CONEDU... Campina Grande: Realize Editora, 2022. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/89496>. Acesso em: 30/10/2025

CABRAL, Gabriel Carvalho. **Linguagem visual e trabalho de campo: a fotografia enquanto experiência educativa na construção da geografia escolar.**. Anais do XIV ENANPEGE... Campina Grande: Realize Editora, 2021. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/78548>. Acesso em: 30/10/2025

CIDELINO, Tatianny Kelly De Oliveira et al.. **Comunicação, cultura digital e uso de mídias: experimentando a fotografia com o projeto patos, um olhar digital**. Anais II CONEDU... Campina Grande: Realize Editora, 2015. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/15623>. Acesso em: 30/10/2025

CORREIA, Ana Clara Viana; SOUSA, Ozianne Pinheiro de. O ENSINO DOS ESPAÇOS GEOGRAFICOS E FOTOGRAFIA COMO FERRAMENTA DIDÁTICA. In: **VII Congresso Nacional de Educação (CONEDU)**. Campina Grande; Realize.l.$$, 2022. Disponível em: <https://mail.editorarealize.com.br/editora/

anais/conedu/2022/TRABALHO_COMPLE TO_EV174_MD1_ID13142_TB2370_01122022190215.pd>

COSTA, Kathe Ellen Sousa et al.. **A fotografia como recurso pedagógico: por uma geografia urbana dinâmica**. Anais IX CONEDU... Campina Grande: Realize Editora, 2023. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/96597>. Acesso em: 30/10/2025

COSTA, Maria Da Conceição Carvalho. **Fotografia e intencionalidade pedagógica: concepção de registro visual de aprendizagens na escola das infâncias**. CONEDU - Formação de professores (Vol.3)... Campina Grande: Realize Editora, 2024. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/118863>. Acesso em: 30/10/2025

DEWEY, John. **Arte como experiência**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

DIAS, Marcelo Dos Santos et al.. **A importância da fotografia nos livros didáticos da rede pública de pernambuco para o estudo do semiárido**. Anais II CONIDIS... Campina Grande: Realize Editora, 2017. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/33038>. Acesso em: 30/10/2025

DIAS, Pollibio Kleber Da Silva et al.. **Física e fotografia: desvendando a fotografia analógica e digital.**. Anais I CONEDU... Campina Grande: Realize Editora, 2014. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/7303>. Acesso em: 30/10/2025

DUBOIS, Phillipe. **O ato fotográfico e outros ensaios**. Trad. Marina Appenzeller. 3. ed. Campinas, SP: Papirus, 1999.

FERREIRA, João Luiz Pereira Da Costa. **Fotografia e o ensino de arte na EJA: um projeto de empoderamento feminino e representatividade negra na cidade de feira de santana - ba**. Anais VII CONEDU - Edição Online... Campina Grande: Realize Editora, 2020. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/68662>. Acesso em: 30/10/2025

FERREIRA, Maria Iasmin Alves et al.. **O meio ambiente sob meu olhar: a fotografia como instrumento de educação ambiental**. Anais VIII CONEDU... Campina Grande: Realize Editora, 2022. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/89781>. Acesso em: 30/10/2025

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** São Paulo: Atlas, 1995.

GOMES, Izabele Silva.; AMARO, Maria das Graças. **Oficina educomunicativa em fotografia**. Anais IV ENID / UEPB... Campina Grande: Realize Editora, 2014. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/index.php/artigo/visualizar/9903>. Acesso em: 30/10/2025

GOMES, Mirtes Barbosa. **Cidade e fotografia: percepção da paisagem sobralense**. Anais do XV ENANPEGE... Campina Grande: Realize Editora, 2023. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/93838>. Acesso em: 30/10/2025

LIMA, Arthur Rodrigues De et al.. **A fotografia como fonte para a história cultural da educação: o caso da escola cenecista São José**. Anais COPRECIS... Campina Grande: Realize Editora, 2017. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/31021>. Acesso em: 30/10/2025

LIMA, Joyce de Sousa; MELO, Rostand de Albuquerque. **Cultura afro-brasileira e fotografia na escola: resultados da primeira etapa do projeto luz negra**. Anais VI CONEDU... Campina Grande: Realize Editora, 2019. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/59733>. Acesso em: 30/10/2025

MATIAS, Grazielly Bandeira et al; NASCIMENTO, Amanda Fontenele do. **Ecologia em fotos e fatos: conceitos e processos em ecologia através de fotografias**. Anais do X CONEDU... Campina Grande: Realize Editora, 2024. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/110971>. Acesso em: 30/10/2025

MATTAR, João.; RAMOS, Daniela Karine. **Metodologia da Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas, quantitativas e mistas. São Paulo: Edições 70, 2021.

MENEZES, Suzy Kamylla De Oliveira et al.. **Pesquisa em educação e saúde mental: a fotografia como instrumento de pesquisa**. Anais V CONEDU... Campina Grande: Realize Editora, 2018. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/48585>. Acesso em: 30/10/2025

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da percepção**. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

MONTESDIOCA, Mauricio Zimmermann. **A utilização da fotografia como linguagem para a representação de paisagens**. Anais do XIV ENANPEGE... Campina Grande: Realize Editora, 2021. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/77666>. Acesso em: 30/10/2025

MOURA, Ediel Barbalho De Andrade. **Educação do olhar: a mulher nas fotografias de cena de emídio luisi e nas fotografias publicitárias.** Anais V CONEDU... Campina Grande: Realize Editora, 2018. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/47082>. Acesso em: 30/10/2025 19:56

MUNIZ, Juliane Felix Evangelista.; MELO, Evaneide Maria de. **A fotografia e a leitura da paisagem: um proposta metodológica para o ensino de Geografia**. Anais IV CONEDU Campina Grande: Realize Editora, 2017 Disponivel em: <https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2017/TRABALHO_EV073_MD1_S A19_ID3832_07072017184346.pdf>

MUNIZ, Marília Fontenele Magalhães. MUNIZ, Mônica Maria Matias. **Oficina de fotografia: uma janela aberta para o desconhecido**. Anais X CONEDU... Campina Grande: Realize Editora, 2024 Disponível em: <https://www.editorarealize.com.br/edicao/detalhes/anais-iv-conedu?page=55>

NASCIMETO, Wigna Maria Macedo Oliveira et al.. **Desafios, possibilidades e usos da fotografia na pesquisa em história da educação**. Anais VI CONEDU... Campina Grande: Realize Editora, 2019. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/59828>. Acesso em: 30/10/2025

NEVES, José Edielson Da Silva. **Recursos didáticos no ensino de matemática: a fotografia como ferramenta potencializadora no ensino e aprendizagem de maneira interdisciplinar**. Anais VIII CONEDU... Campina Grande: Realize Editora, 2022. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/90249>. Acesso em: 30/10/2025

OLIVEIRA, Joelma Fernandes De et al.. **Mostra pedagógica: uma reflexão sócio-histórica a partir de fotografias sobre a fronteira Brasil-Venezuela.**. Anais IV CONEDU... Campina Grande: Realize Editora, 2017. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/37477>. Acesso em: 30/10/2025

OLIVEIRA, Lillian Da Silva. **Restinga de Massambaba: importância ecológica. utilização da fotografia na construção do saber no ensino fundamental**. Anais

VI CONEDU... Campina Grande: Realize Editora, 2019. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/62535>. Acesso em: 30/10/2025

PAULI, Marieli Maria. **Concepções de lugar em fotografias de livros didáticos de geografia para os anos iniciais do ensino fundamental**. Anais do XIV ENANPEGE... Campina Grande: Realize Editora, 2021. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/77685>. Acesso em: 30/10/2025

RODRIGUES, Clélia Ferreira et al.. **O estudo geográfico através de fotografias: uma metodologia para o ensino de geografia**. Anais do XX SBGFA - Simpósio Brasileiro de Geografia Física Aplicada & IV ELAAGFA - Encontro Luso-Afro-Americano de Geografia Física e Ambiente... Campina Grande: Realize Editora, 2024. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/117889>. Acesso em: 30/10/2025

SANTOS, Jenner Everton Dos. **Fotografias no ensino da geografia: Ferramenta de obsevação e interpretação das paisagens.** Anais IV CONEDU... Campina Grande: Realize Editora, 2017. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/38923>. Acesso em: 30/10/2025

SILVA, Fádia C. M. O. **Olhares (im)possíveis através da fotografia: memórias e sentidos que dialogam**. Anais do X CONEDU... Campina Grande: Realize Editora, 2024 Disponivel em: https://editorarealize.com.br/edicao/anais-do-x-congresso-nacional-de-educacao/pesquisa?page=383

SILVA, Maria Aparecida Alves; FERNANDES, Hylio Lagana. **Fotografia e semiótica: olhares de licenciandos em biologia sobre a ciência**. Anais do XIV Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências... Campina Grande: Realize Editora, 2023. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/92730>. Acesso em: 30/10/2025

SILVA, Marina Medeiros de Araujo; VASCONCELOS, Felipe Matheus Teles de. **A fotografia como ferramenta de sensibilização ao estudo de botânica**. Anais do VI CONAPESC... Campina Grande: Realize Editora, 2021. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/76990>. Acesso em: 30/10/2025

SILVA, Patrícia Tâmara Da. **A fotografia como instrumento didático para o estudo da paisagem: um relato de experiência**. Anais III CONEDU... Campina Grande: Realize Editora, 2016. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/19844>. Acesso em: 30/10/2025

SOUSA, Francilene Almeida et al.. **Integrando leitura, escrita e fotografia em aulas de geometria: caderno de atividades**. Anais do X CONEDU... Campina Grande: Realize Editora, 2024. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/113206>. Acesso em: 30/10/2025

VALENTIM, Jefferson et al.. **A fotografia como instrumento de visualização do eu**. Anais V CONEDU... Campina Grande: Realize Editora, 2018. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/index.php/artigo/visualizar/45822>. Acesso em: 30/10/2025

ISBN: 978-65-5222-065-3

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT17.007

MAPAS MENTAIS E CONCEITUAIS NO ENSINO MÉDIO: TÉCNICAS DE ESTUDO EMPREGADAS NO ÂMBITO DA DISCIPLINA DE ESTUDOS ORIENTADOS

Francisco Carlos Ferreira de Castro[1]
Jocicleide de Sousa Freitas[2]
Antônia Daniely de Lima Andrade[3]

RESUMO

Educar é um processo de humanização, sendo este processo estimulado pela criatividade, a curiosidade, o "pensar" com autonomia, com criticidade, a fim de que os discentes não apenas se apropriem dos conhecimentos socialmente construídos, mas também possam usufruí-los e exercer sua capacidade de análise e compreensão com vistas a um processo de formação humana integral frente às novas demandas sociais. Nesse contexto, o campo educativo tem buscado estratégias pedagógicas diversas para otimizar o processo de ensino e aprendizagem, bem como para a proposição de ferramentas de aprendizagem ativas diversificadas que possam subsidiar as ações pedagógicas dos docentes. Dessa maneira, os mapas conceituais e mentais apresentam-se como duas ferramentas visuais utilizadas para organizar informações e construir significados a partir dos conhecimentos consolidados pelos discentes.

1 Mestrando do Curso de Mestrado Nacional Profissional de Ensino de Física da Universidade Estadual do Ceará - UECE, carlos.castro.physics@gmail.com;

2 Doutoranda pelo Curso de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN, jocicleide.freitas.041@gmail.com;

3 Mestranda do Curso de Mestrado Nacional Profissional em Lestras da Universidade Estadual do Ceará - UECE, , daniely0828@gmail.com;

ISBN: 978-65-5222-065-3

A partir dessa perspectiva, foi realizada uma sequência didática inserida na disciplina de Estudos Orientados em duas turmas do 2º ano do Ensino Médio da EEMTI Antônio Luiz Coelho em que os pressupostos teóricos e metodológicos sobre os mapas conceituais e mentais foram abordados. Os discentes foram estimulados a produzirem seus mapas com base nos conteúdos que compõem os diferentes componentes curriculares, demonstrando o potencial educativo dessa estratégia didática.

Palavras-chave: Mapa Mental, Mapa Conceitual, Aprendizagem, Estudo.

ISBN: 978-65-5222-065-3

INTRODUÇÃO

Partindo-se do pressuposto de que a função essencial da escola é oportunizar o acesso ao conhecimento construído historicamente com vistas a possibilitar ao discente a compreensão e atuação em sua realidade, torna-se imprescindível que o corpo docente alinhe o pensamento teórico educacional com as práticas efetivas de sala de aula. Isso tem em vista a superação das práticas tradicionais focadas na mera reprodução e exposição de conteúdos por meio do uso de estratégias didáticas ativas em que esse discente possa pensar com autonomia exercendo sua criatividade e criticidade.

A partir dessa perspectiva, foi realizada uma sequência didática inserida na disciplina de Estudos Orientados em duas turmas do 2º ano do Ensino Médio da EEMTI Antônio Luiz Coelho, na qual foram apresentados os pressupostos teóricos e metodológicos sobre os mapas conceituais e mentais. Após a exposição teórica, os discentes foram orientados a selecionar um conteúdo/temática de alguma das disciplinas do currículo escolar para utilizarem na confecção de seus mapas. Em seguida, foram socializados para os demais alunos e discutidos de maneira coletiva com as turmas. Os mapas produzidos foram registrados por meio de fotografias e alguns encontram-se no decorrer do presente artigo.

Ao utilizar os mapas mentais e conceituais, os alunos são capazes de organizar informações de forma mais clara e estruturada, o que facilita a compreensão e a memorização do conteúdo (Novak, 1981). Além disso, o uso dessas ferramentas também ajuda os alunos a desenvolver o pensamento crítico, a criatividade e habilidades para resolução de problemas. Essa questão se deve ao fato de que a criação desses mapas requer habilidades específicas, como a capacidade de sintetizar informações complexas e a capacidade de estabelecer relações entre conceitos (Vilela, 2012).

A pesquisa em questão justifica-se pela relevância de discussões que abordem teoria e prática do uso de mapas conceituais e mapas mentais

ISBN: 978-65-5222-065-3

na educação, com foco na aprendizagem e no desenvolvimento de habilidades com fomento ao pensamento crítico e criativo. O estudo pretende contribuir para o debate acadêmico sobre o papel dessas ferramentas no processo de ensino e aprendizagem a partir da socialização de uma experiência didática contendo ações didáticas que demonstrem sua aplicação no contexto educacional.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Sabe-se, que além dos documentos que configuram a Educação Nacional, como a própria constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº9394/96), também foi aprovada a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em 2017 enquanto documento norteador da ação pedagógica que traz um conjunto de competências e habilidades que culminam em aprendizagens essenciais aos estudantes brasileiros (Brasil, 2018).

A BNCC deixa explícitos os conteúdos (trazidos como unidades temáticas e objetos de aprendizagem) que devem compor as aulas dos professores dos diferentes componentes curriculares que compõem a base comum (Brasil, 2018). Enquanto os componentes diversificados são compostos pelos denominados itinerários formativos implementados na reforma do Novo Ensino Médio (NEM) instaurado por meio da Lei Nº 13.415/2017, e mais recentemente alterada pela Lei Nº 14.945/2024.

Nesse contexto, a disciplina de Estudos Orientados (EO) compõe a parte diversificada do currículo e representa um dos elementos integrantes no programa educacional das escolas de Ensino Médio em regime de Tempo Integral no Estado do Ceará. Tal componente tem o propósito de fomentar a autonomia do estudante promovendo a aquisição e aprimoramento de técnicas de estudo que capacitem o discente na organização efetiva dos processos de aprendizagem, priorizando o desenvolvimento significativo centrado no protagonismo juvenil e na construção do Projeto de Vida individual (Ceará, 2022).

ISBN: 978-65-5222-065-3

Para alcançar os objetivos propostos do componente de Estudos Orientados, a organização e o planejamento desempenham um importante papel que se divide em três pilares, a saber: apresentação de técnicas, organização e orientação de estudos. O docente aborda diversas técnicas de estudos, experimentando cada uma delas, apresentando vantagens e desvantagens com a intenção de possibilitar ao aluno a exploração e prática de métodos eficazes para otimizar o processo de aprendizagem, fazendo com que o discente se aproprie dessas técnicas e escolha a mais apropriada para cada tipo de estudo (Ceará, 2022).

Enquanto aporte teórico-metodológico desse processo de utilização de metodologias ativas voltado para a formação integral dos discentes, pode-se destacar a Teoria da Aprendizagem Significativa, proposta por David Ausubel que representa um marco no campo da educação. Esta perspectiva fornece um arcabouço teórico para a compreensão de como os discentes constroem significados a partir do novo conhecimento, relacionando-o com suas estruturas cognitivas preexistentes (Ausubel, 1968).

A Teoria da Aprendizagem Significativa deriva da teoria cognitiva e mantém proximidade com as ideias de Jean Piaget e de Lev Vygotsky, em que os conhecimentos prévios e as experiências vividas pelos discentes relacionam-se com os saberes científicos tematizados pelos diferentes componentes curriculares, adquirindo novos significados e maior estabilidade cognitiva. Pode-se afirmar, então, que a aprendizagem significativa ocorre quando novas informações são integradas de maneira não arbitrária à estrutura cognitiva do aprendiz, estabelecendo relações significativas com os conhecimentos prévios dos discentes (Ausubel, 1968). Esse processo de ancoragem do novo conhecimento em estruturas já existentes é fundamental para garantir a retenção e aplicação efetiva do aprendizado.

Nesse ínterim, os mapas conceituais e mentais surgem como uma ferramenta pedagógica que se alinha perfeitamente com os princípios da aprendizagem significativa. Isso porque essas representações gráficas permitem a organização hierárquica e a visualização das relações entre

ISBN: 978-65-5222-065-3

conceitos, facilitando a identificação de padrões e a construção de significados pelos alunos (Novak, 1998).

Os mapas mentais consistem em representações radiais que partem de um conceito central, irradiando-se em ramos que conectam ideias associadas. Buzan (2009) explica que os mapas mentais ativam dois hemisférios do cérebro através do uso de palavras-chave, cores e imagens, que desencadeiam associações e estimulam a memória e criatividade (OLIVEIRA et al., 2023, p. 3). Cada ramo representa uma conexão semântica com o conceito central.

Além disso, a adição de imagens e cores em mapas mentais estimula o lado criativo do cérebro, tornando a representação mais atraente e facilitando a retenção de informações. De acordo com Buzan (2009), "o próprio ato de criar fisicamente um mapa mental facilita a memorização das informações que ele contém, permitindo-nos visualizar e nos lembrarmos do processo pelo qual o criamos" (OLIVEIRA et al., 2023, p. 4). Assim, a estrutura orgânica dos mapas mentais reflete a forma como o cérebro naturalmente organiza informações, favorecendo a retenção do conteúdo.

Essas técnicas de estudo são eficazes para representar ideias de maneira não linear, favorecendo a expressão criativa e a visualização de conexões mais intuitivas entre os conceitos. Os mapas mentais constituem-se como ferramentas importantes na construção de conceitos e como instrumento de aprendizagem, servindo como guia para auxiliar professores e estudantes na organização das ideias (OLIVEIRA et al., 2023, p. 8).

Ao criar mapas mentais, os alunos são desafiados a pensar além das abordagens convencionais, explorando diferentes perspectivas e desenvolvendo a capacidade de encontrar soluções criativas para os problemas apresentados. Pesquisa experimental demonstrou que estudantes que utilizaram mapas mentais e conceituais obtiveram desempenho 33,9% superior em comparação com métodos tradicionais (COSTA et al., 2022, p. 6).

Com relação à criação de mapas conceituais, há a necessidade de uma organização hierárquica e a conexão de ideias, promovendo uma

ISBN: 978-65-5222-065-3

compreensão mais profunda dos conceitos. Moreira (2012) destaca que "mapas conceituais são diagramas indicando relações entre conceitos, ou entre palavras que usamos para representar conceitos", organizados hierarquicamente (MOREIRA, 2012, p. 1).

Os mapas conceituais compreendem três características em sua construção: hierarquização – em que os conceitos encontram-se dispostos de acordo com sua ordem de importância, sendo que os mais inclusivos estão na parte superior e ligados a distintos níveis de concretude; seleção - síntese gráfica dos aspectos mais importantes do texto; e impacto visual - unidimensional (alguns conceitos dispostos na vertical), bidimensional (conceitos dispostos na vertical e na horizontal) e tridimensional (conceitos e suas relações em três dimensões). Ontoria (2004) destaca essas três características próprias dos mapas conceituais, enfatizando a importância da organização hierárquica (CARABETTA JÚNIOR, 2013, p. 4).

A utilização de mapas conceituais estimula a habilidade de analisar informações, identificar padrões e avaliar a relevância dos conceitos, contribuindo para a formação de indivíduos capazes de pensar criticamente sobre o conhecimento adquirido. Tavares (2007) ressalta que o mapa conceitual é considerado como um estruturador do conhecimento, na medida em que permite mostrar como o conhecimento sobre determinado assunto está organizado na estrutura cognitiva de seu autor (TAVARES, 2007, p. 72).

Um dos princípios fundamentais dos mapas conceituais é a clareza na representação das relações entre os conceitos. Segundo Moreira (2012), "o importante é que o mapa seja um instrumento capaz de evidenciar significados atribuídos a conceitos e relações entre conceitos no contexto de um corpo de conhecimentos" (MOREIRA, 2012, p. 2). A hierarquia na disposição dos elementos é crucial para facilitar a compreensão e a assimilação do conteúdo.

A utilização de termos específicos e a definição clara das relações entre os conceitos contribuem para a construção de um mapa conceitual coeso e informativo. Aguiar e Correia (2013) destacam que os mapas conceituais

ISBN: 978-65-5222-065-3

são formados por proposições que devem apresentar alta clareza semântica, respondendo a uma pergunta focal (OLIVEIRA et al., 2023, p. 5).

Ambos os tipos de mapas têm sido associados ao desenvolvimento da habilidade de síntese e à organização eficiente do pensamento. A pesquisa de Costa et al. (2022) demonstrou que tanto mapas mentais quanto conceituais proporcionaram evidências de aprendizagem significativa, com identificação de elementos como organização, representação e sistematização dos conceitos (COSTA et al., 2022, p. 16).

A incorporação eficaz de mapas conceituais e mentais na prática pedagógica demanda uma abordagem equilibrada que considere as necessidades específicas dos alunos e os objetivos educacionais. Neste contexto, a integração da tecnologia pode potencializar a criação de mapas conceituais e mentais. Ferramentas digitais como o Cmap Tools, lançado em 1997, facilitam a elaboração de mapas conceituais digitais, que estimulam os processos de revisão e colaboração entre vários mapeadores (CICUTO; CORREIA, 2013, p. 4). Essas ferramentas oferecem recursos interativos que tornam os mapas mais dinâmicos, proporcionando uma experiência de aprendizagem mais envolvente.

A criação de mapas conceituais e mentais efetivos requer uma abordagem equilibrada que considere a clareza conceitual, a expressão criativa e o uso inteligente da tecnologia. Moreira (2012) adverte que "no momento em que um professor apresentar para o aluno um mapa conceitual como sendo o mapa correto de um certo conteúdo, estará promovendo a aprendizagem mecânica em detrimento da significativa" (MOREIRA, 2012, p. 8). Ao aplicar estratégias que estimulem a associação de ideias, organização hierárquica e revisão colaborativa, educadores e aprendizes podem otimizar o potencial dessas ferramentas visuais no processo de ensino e aprendizagem.

A aplicação prática da Teoria da Aprendizagem Significativa por meio de mapas conceituais pode ser incorporada de diversas maneiras em sala de aula. Carabetta Júnior (2013) demonstrou em sua pesquisa que inicialmente os educadores podem fornecer um arcabouço conceitual inicial e, em seguida, orientar os alunos na construção de mapas que expressem

ISBN: 978-65-5222-065-3

suas compreensões individuais (CARABETTA JÚNIOR, 2013, p. 4). Esta abordagem promove a autonomia do aluno, o estímulo ao pensamento crítico e a facilitação da revisão e consolidação do conhecimento. Porém, é importante ressaltar que os alunos apresentaram certa dificuldade na estruturação dos conceitos, principalmente na colocação das proposições e ligações cruzadas, indicando a necessidade de orientação adequada (COSTA et al., 2022, p. 8).

Ao desenvolver mapas conceituais, os alunos são desafiados a identificar e estabelecer conexões entre os elementos do conhecimento, promovendo uma aprendizagem ativa e reflexiva. Tavares (2007) ressalta que "o mapa conceitual é considerado como um estruturador do conhecimento, na medida em que permite mostrar como o conhecimento sobre determinado assunto está organizado na estrutura cognitiva de seu autor" (TAVARES, 2007, p. 72). A representação visual dos conceitos permite que tanto o educador quanto o aprendiz avaliem a profundidade e a precisão da compreensão, identificando lacunas conceituais e possibilitando intervenções pedagógicas adequadas.

Em suma, entende-se que a integração da Teoria da Aprendizagem Significativa com a utilização de mapas conceituais e mentais possibilita uma abordagem pedagógica enriquecedora. Como conclui Moreira (2012), "mapas conceituais são instrumentos que podem levar a profundas modificações na maneira de ensinar, de avaliar e de aprender" quando utilizados em toda sua potencialidade (MOREIRA, 2012, p. 8). Esta integração alinha as atividades de aprendizagem com os princípios da Teoria de Ausubel, potencializando a construção ativa de significados pelos discentes em um processo de aprendizagem mais profunda, duradoura e transferível.

METODOLOGIA

Esta investigação trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa e de natureza descritiva. Cabe salientar que a pesquisa descritiva tem

ISBN: 978-65-5222-065-3

por finalidade descrever as características de determinada população ou fenômeno, propondo o estabelecimento de relações entre variáveis envolvendo o uso de técnicas padronizadas de coleta de dados (GIL, 2002).

Com relação aos procedimentos de coleta de dados, conforme Gil (2002), o estudo em tela caracteriza-se como uma pesquisa participante, posto que se desenvolve a partir da interação entre pesquisadores (docentes) e membros das situações investigadas (discentes).

O estudo foi realizado no período de Abril a Junho de 2023 em que o cenário da investigação foi constituído pela EEMTI Antônio Luiz Coelho, situada no município de Maranguape, Ceará. A amostra da pesquisa foi constituída por 60 alunos do 2° ano do Ensino Médio regularmente matriculados na disciplina de Estudo Orientado em que a temática relativa aos mapas mentais e conceituais foi abordada no decorrer de 4 encontros de 2h/a cada. Os dados apresentados nesta pesquisa constituem-se da socialização da experiência didática desenvolvida, bem como da apresentação e discussão dos mapas mentais e conceituais produzidos pelos discentes após a tematização do conteúdo.

A organização e construção didática de abordagem dos mapas mentais e conceituais constituiu-se por etapas de socialização e discussão acerca dos conceitos e procedimentos de construção dos mapas, bem como do exercício de aplicação prática voltada a confecção dos próprios mapas dos discentes utilizando conteúdos dos diferentes componentes curriculares. Desta maneira, a sequência didática desenvolvida concretizou-se através das seguintes etapas:

1. **Abordagem teórica acerca dos mapas mentais e conceituais:** Neste tópico foram socializados junto aos discentes os conhecimentos relativos aos aspectos históricos, conceituais, elementos gráficos constitutivos e finalidades dos mapas conceituais e mentais. Além das diferenças quanto à produção, características e objetivos de cada um destes mapas.

ISBN: 978-65-5222-065-3

Quadro 1: Resumo das atividades desenvolvidas no primeiro encontro.

ATIVIDADE	COMPETÊNCIA	ETAPAS	DURAÇÃO	PROCEDIMENTOS DIDÁTICOS	MATERIAIS
O que são mapas mentais e conceituais? Aspectos históricos, objetivos, finalidades e diferenças entre eles.	Competência Geral 4: Utilizar diferentes linguagens – verbal, corporal, visual, sonora e digital, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos, além de produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.	**Etapa 1:** Organização do ambiente, apresentação da temática da aula e sua finalidade	15 minutos	Coletivo	Datashow, notebook, quadro
		Etapa 2: Exposição teórica acerca do conceito e aspectos históricos relativos aos mapas mentais e conceituais	30 minutos	Expositiva	
		Etapa 3: Apresentação dos elementos gráficos constitutivos e discussão junto aos discentes acerca das diferenças e similaridades entre mapas mentais e conceituais	30 minutos	Expositiva e dialógica	
		Etapa 4: Exercício de identificação e diferenciação de mapas mentais e conceituais	15 minutos	Exercícios de fixação individuais	

2. **Abordagem teórico-conceitual e processo de produção dos mapas:** nesta aula foram apresentadas e discutidos junto aos discentes algumas ferramentas virtuais de construção dos mapas, como por exemplo o programa *Cmap Tools*.
3.

ISBN: 978-65-5222-065-3

Quadro 2: Resumo das atividades desenvolvidas no segundo encontro.

ATIVIDADE	COMPETÊNCIA	ETAPAS	DURAÇÃO	PROCEDIMENTOS DIDÁTICOS	MATERIAIS
Conhecendo a ferramenta digital Cmap Tools para produção de mapas conceituais	Competência geral 5: Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.	**Etapa 1:** Organização do ambiente do laboratório de informática, apresentação da temática da aula, divisão dos alunos em duplas e trios.	20 minutos	Coletiva	Laboratório de informática
		Etapa 2: Exposição inicial acerca do programa Cmap Tools e apresentação das ferramentas básicas para a produção de mapas conceituais	30 minutos	Coletiva	
		Etapa 3: Exercício de construção gráfica de uma mapa conceitual com objetivo de utilizar os recursos disponíveis do programa	30 minutos	Coletiva	

4. **Aplicação e elaboração dos mapas mentais e conceituais:** Neste encontro os discentes foram estimulados a escolherem um dos conteúdos abordados nas disciplinas da grade curricular com a finalidade de aplicar as técnicas de construção e os conhecimentos adquiridos nos encontros didáticos anteriores possibilitando a visualização deste recurso como apoio para os estudos.

ISBN: 978-65-5222-065-3

Quadro 3: Resumo das atividades desenvolvidas no terceiro encontro.

ATIVIDADE	COMPETÊNCIA	ETAPAS	DURAÇÃO	PROCEDIMENTOS DIDÁTICOS	MATERIAIS
Elaborando mapas mentais e conceituais	Competência Geral 4: Utilizar diferentes linguagens – verbal, corporal, visual, sonora e digital, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos, além de produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.	**Etapa 1:** Organização do ambiente, apresentação da temática da aula e sua finalidade	15 minutos	Coletiva	Datashow, notebook, quadro e material de apoio dos diferentes componentes curriculares
		Etapa 2: Revisão dos elementos que constituem e diferenciam os mapas mentais e conceituais	25 minutos	Expositiva e dialógica	
		Etapa 3: Iniciar a elaboração dos mapas mentais e conceituais relativos a temas de conteúdos previamente escolhidos pelos discentes. Cada estudante foi instruído a produzir um mapa mental e conceitual sobre o conteúdo escolhido.	40 minutos	Individual	
		Etapa 4: Acompanhamento do processo de produção e recolhimento dos mapas produzidos pelos discentes	20 minutos	Individual	

5. **Avaliação e discussão sobre os mapas produzidos:** durante o processo de construção dos mapas foram realizadas algumas intervenções a fim de que os discentes pudessem destacar os elementos constitutivos que caracterizam e diferenciam os mapas mentais e conceituais. Foi solicitado que os discentes trouxessem os elementos de ligação entre os conceitos que caracterizavam o conteúdo escolhido. Desta maneira, os mapas poderiam atender às finalidades básicas de facilitar a memorização, organização e representação do conteúdo de maneira gráfica e objetiva, estabelecendo nexos conceituais.

ISBN: 978-65-5222-065-3

Quadro 4: Resumo das atividades desenvolvidas no quarto encontro.

ATIVIDADE	COMPETÊNCIA	ETAPAS	DURAÇÃO	PROCEDIMENTOS DIDÁTICOS	MATERIAIS
Avaliação e discussão acerca dos mapas mentais e conceituais produzidos.	Competência Geral 4: Utilizar diferentes linguagens – verbal, corporal, visual, sonora e digital, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos, além de produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.	**Etapa 1:** Organização do ambiente, apresentação da temática da aula e sua finalidade	15 minutos	Coletiva	
		Etapa 2: Entrega dos mapas mentais e conceituais produzidos na aula anterior com os feedbacks do professor	30 minutos	Coletiva	
		Etapa 3: Roda de conversa com os discentes sobre as principais dificuldades encontradas no processo de construção dos mapas e estratégias a serem utilizadas para melhoria dos mapas	30 minutos	Coletiva	
		Etapa 4: Após estas discussões foi solicitado que os discentes refizessem seus mapas de acordo com as sugestões apresentadas e isto resultou nas produções destacadas nos resultados e discussões desta pesquisa. As análises dos mapas produzidos considerou os elementos gráficos utilizados pelos discentes, bem como a forma de organização e a disposição dos conceitos utilizados pelos discentes para apresentação do conteúdo escolhido	15 minutos	Coletiva	

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A partir da realização da sequência didática apresentada anteriormente acerca dos mapas mentais e conceituais, bem como dos elementos essenciais que constituem estas técnicas de estudo pode-se afirmar que os discentes conseguiram apreender os procedimentos para a confecção dos mapas trazendo os conceitos acerca dos conteúdos escolhidos de maneira objetiva e sintética.

ISBN: 978-65-5222-065-3

Durante a proposição de elaboração dos mapas mentais foi solicitado que os discentes adotassem as seguintes estratégias de elaboração e estruturação:

1. Escolha um tópico ou ideia central que deseja representar visualmente;
2. Escreva o tópico no centro de uma folha em branco e desenhe um círculo ou uma caixa em volta dele;
3. A partir do centro, desenhe linhas ou ramos que se conectem a outros círculos ou caixas menores que representam ideias secundárias ou relacionadas ao tópico principal;
4. Use palavras-chave, imagens, símbolos, cores e outros elementos visuais para tornar as conexões e ideias mais claras e memoráveis;
5. Continue a adicionar ramos, ideias e detalhes ao seu mapa mental à medida que surgem em sua mente, sempre conectando-as de volta ao tópico principal.

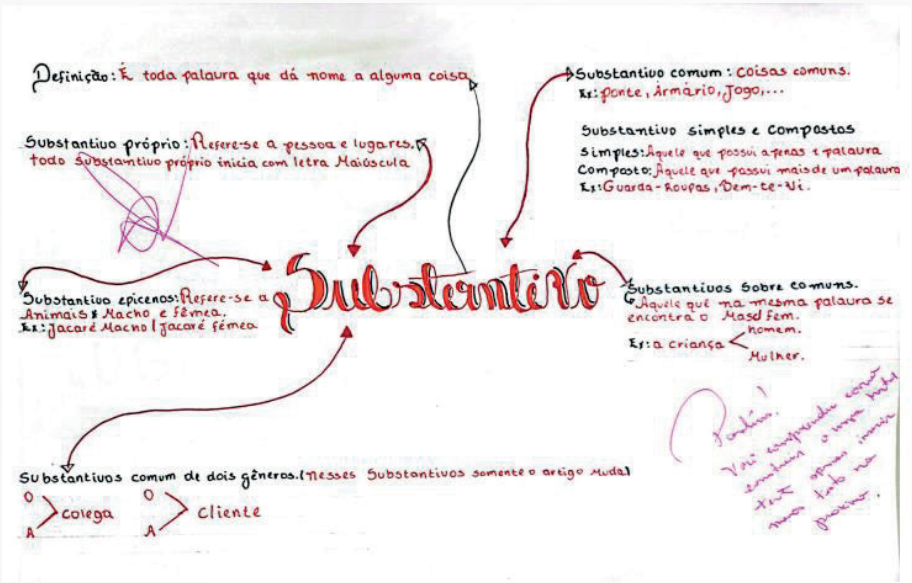
Enquanto que para a elaboração dos mapas conceituais as seguintes estratégias foram solicitadas:

1. Escolha um tema ou conceito central que você deseja representar visualmente;
2. Escreva o conceito central em um retângulo no centro do papel;
3. Identifique os conceitos relacionados e escreva-os em círculos menores, conectando-os com linhas ao conceito central;
4. Organize os círculos menores hierarquicamente em relação ao conceito central, com os conceitos mais importantes ou gerais próximos ao centro;
5. Use linhas e setas para mostrar as conexões entre os conceitos e indicar a direção do fluxo de ideias;
6. Utilize diferentes cores e formas para destacar os diferentes níveis de hierarquia ou para representar diferentes tipos de conceitos;
7. Adicione palavras-chave, frases e imagens para ilustrar os conceitos e facilitar a memorização e compreensão.

ISBN: 978-65-5222-065-3

Vejamos o mapa representado na foto 1 abaixo relacionada em que o discente elenca através de um mapa mental, ainda que com poucos elementos de ligação, os conceitos chaves para entendimento do conteúdo substantivo. Ele faz uma divisão sistemática iniciando pelo conceito, a tipologia de substantivos com suas respectivas descrições, exemplificação de cada tipologia dessa classe gramatical. Observe o esquema de cores utilizado, bem como os elementos de ligação que partem do tema central de onde partem os conceitos derivados e que permitem o entendimento macro do conceito central.

Foto 1: Mapa produzido acerca do tema substantivo.



O mapa mental apresentado aborda o conteúdo gramatical referente ao **substantivo**, sendo uma representação visual e sintética dos principais conceitos e classificações dessa classe de palavras. A estrutura central do mapa parte do termo “Substantivo”, destacado no centro da folha, com ramificações que distribuem suas principais categorias e definições. Essa organização facilita a compreensão hierárquica das informações e contribui para a aprendizagem visual do estudante.

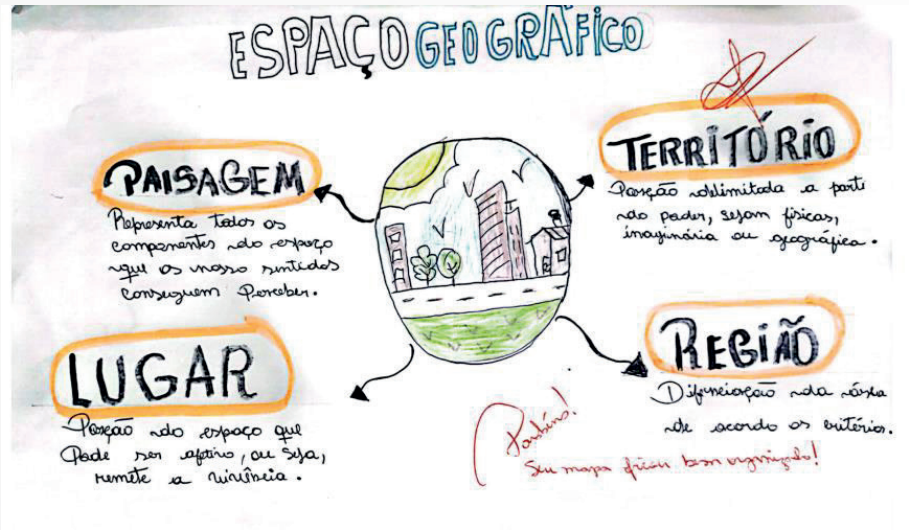
ISBN: 978-65-5222-065-3

A definição geral é apresentada de forma clara “é toda palavra que dá nome a alguma coisa”, seguida da divisão em substantivo comum, próprio, simples e composto, sobrecomum, epiceno e comum de dois gêneros. Cada categoria é acompanhada de uma breve explicação e exemplos, o que reforça o caráter didático do material. As setas e o uso de cores (vermelho e preto) ajudam a guiar o olhar e a destacar conceitos importantes, como “todo substantivo próprio inicia com letra maiúscula” e “nos substantivos comuns de dois gêneros, somente o artigo muda”.

O uso de exemplos contextualizados (como ponte, armário, jacaré macho, cliente) demonstra a compreensão prática do conteúdo e evidencia a tentativa de relacionar teoria e uso da língua.

O mapa mental representado na foto 2 traz como temática o espaço geográfico em que a discente consegue destacar visualmente os elementos mais importantes que permitem o entendimento dos conceitos pertinentes ao assunto em tela. Pode-se destacar que a discente faz o destaque utilizando-se de estratégias como o uso de cores e imagens para representar os conceitos trazidos no mapa.

Foto 2: Mapa produzido acerca do tema espaço geográfico.



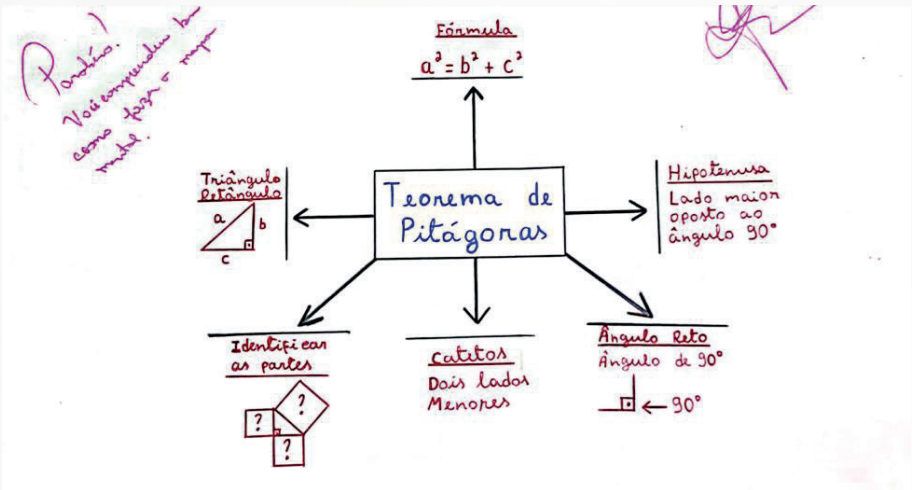
A organização visual demonstra uma estrutura coerente e bem distribuída. Cada conceito é destacado por meio de **caixas coloridas** e **letras**

ISBN: 978-65-5222-065-3

estilizadas, o que facilita a leitura e chama a atenção para os termos principais.

O mapa a seguir também traz características mais próximas dos mapas mentais e traz como temática o Teorema de Pitágoras em que o discente consegue trazer os conceitos mais importantes de maneira sintética e representativa para o entendimento do conteúdo a partir de elementos chaves.

Foto 3: Mapa mental produzido acerca do conteúdo teorema de Pitágoras



A estrutura parte do título centralizado, de onde se ramificam cinco tópicos principais: fórmula, hipotenusa, ângulo reto, catetos e identificação das partes. Essa organização radial é característica de mapas mentais, permitindo visualizar de maneira integrada os conceitos e relações entre eles.

A fórmula do teorema é apresentada no formato tradicional $a^2 = b^2 + c^2$, acompanhada da ilustração de um triângulo retângulo que ajuda o estudante a identificar a hipotenusa (o lado oposto ao ângulo de 90°) e os catetos (os dois lados menores). Além disso, o mapa inclui uma explicação textual simples e direta de cada elemento, o que demonstra uma preocupação com a clareza conceitual e a compreensão prática.

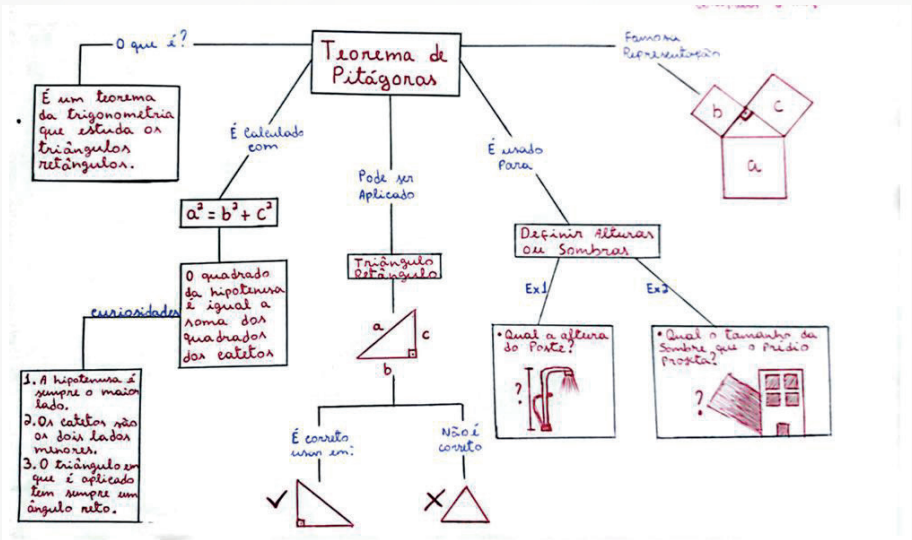
O item sobre ângulo reto reforça o aspecto geométrico do teorema, destacando que o triângulo considerado deve possuir um ângulo de 90°,

ISBN: 978-65-5222-065-3

condição essencial para a aplicação da relação pitagórica. Já o quadro "Identificação das partes" contribui para a aprendizagem visual, pois permite reconhecer cada lado do triângulo em relação à posição do ângulo reto.

O mapa a seguir foi produzido a partir do mesmo tema do mapa acima, ou seja, o teorema de Pitágoras, entretanto o discente buscou trazer mais elementos e estratégias de produção dos mapas conceituais. Percebe-se que ele consegue inserir os elementos de ligação e fazer o encadeamento de ideias que caracterizam os mapas conceituais.

Foto 4: Mapa conceitual produzido acerca do conteúdo teorema de Pitágoras.



O mapa conceitual apresentado tem como núcleo o Teorema de Pitágoras, tema fundamental da Geometria e da Trigonometria. A estrutura segue um formato hierárquico e ramificado, com o conceito central no topo e as subdivisões abaixo, o que é característico dos mapas conceituais de base cognitivista.

Na primeira ramificação, o estudante responde à pergunta "O que é?", definindo o teorema como "um teorema da trigonometria que estuda os triângulos retângulos". Essa explicação mostra a compreensão de que o Teorema de Pitágoras é aplicável a um tipo específico de triângulo — aquele que possui um ângulo reto.

ISBN: 978-65-5222-065-3

O mapa destaca a fórmula fundamental $a^2 = b^2 + c^2$, acompanhada de uma explicação conceitual ("o quadrado da hipotenusa é igual à soma dos quadrados dos catetos") e de uma representação gráfica do triângulo retângulo, indicando as letras que identificam seus lados. Essa visualização ajuda na associação simbólica entre equação e figura geométrica, um ponto essencial no aprendizado matemático.

Além disso, o estudante incluiu uma seção de "curiosidades", com observações importantes:

1. A hipotenusa é sempre o maior lado.
2. Os catetos são os lados menores.
3. O triângulo aplicado sempre tem um ângulo reto.

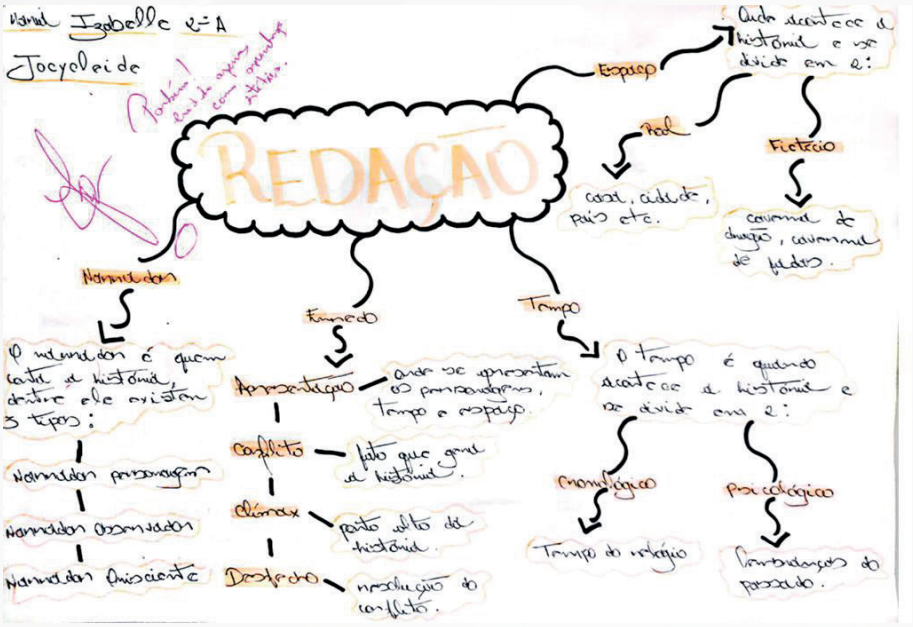
Essas anotações reforçam o entendimento das propriedades do triângulo retângulo e demonstram o domínio dos conceitos básicos necessários para o uso correto do teorema.

Outro aspecto relevante é a parte que mostra as aplicações práticas do Teorema de Pitágoras "definir alturas ou sombras" acompanhadas de ilustrações de situações do cotidiano, como a altura de um poste e o tamanho da sombra de um prédio. Essa abordagem conecta o conteúdo matemático a situações reais, o que favorece a aprendizagem significativa e o desenvolvimento do raciocínio aplicado, conforme propõe Ausubel (2003).

O mapa 5 a seguir traz em seu cerne características incipientes do mapas conceituais demonstrando que a discente entendeu os elementos básicos que constituem essa ferramenta de estudo.

ISBN: 978-65-5222-065-3

Foto 5: Mapa mental produzido acerca do conteúdo referente a redação.



O mapa mental em questão tem como tema central a Redação, representada em destaque no centro da folha, dentro de uma nuvem de contorno espesso e colorido. A partir desse núcleo, partem ramificações que abrangem os principais elementos da narrativa: narrador, enredo, espaço e tempo. Essa organização radial evidencia uma estrutura clara e coerente, característica dos mapas mentais voltados à organização de conceitos inter-relacionados.

Cada elemento narrativo é apresentado com suas subdivisões e definições de forma sintética e objetiva.

- Narrador: definido como quem conta a história, sendo classificado em três tipos — personagem, observador e onisciente. Essa diferenciação indica que o estudante compreende a pluralidade de perspectivas na construção narrativa.
- Enredo: é descrito como o conjunto dos acontecimentos da história, subdividido em apresentação, conflito, clímax e desfecho. Essa estrutura reflete o entendimento da organização interna da

ISBN: 978-65-5222-065-3

narrativa e demonstra a assimilação de noções temporais e causais entre os fatos.

- Espaço: classificado como real ou fictício, com exemplos que ajudam a distinguir contextos concretos (casa, cidade, país) de contextos imaginários.
- Tempo: explicado como o período em que se passa a história, subdividido em cronológico (tempo linear) e psicológico (tempo interno da personagem, ligado às lembranças e emoções).

O uso de setas, diferenciação de cores e variação tipográfica reforça a hierarquia da informação e a clareza visual.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Partindo-se do pressuposto de que os mapas mentais e conceituais consistem em uma ferramenta de estudo adequada e pertinente para o processo de síntese e consolidação de conceitos relativos à conteúdos de naturezas diversas considera-se importante e necessário que os discentes possam se apropriar e utilizar em suas rotinas de estudo desta ferramenta metodológica. Os mapas possibilitam aos discentes identificar as principais ideias e conceitos de um tema, ajuda a estabelecer relações e conexões entre conceitos, facilita a compreensão e memorização de conceitos complexos, portanto podem ser uma ferramenta útil no processo de ensino aprendizagem dos estudantes.

Na presente pesquisa observou-se que os discentes conseguiram compreender a finalidade dos mapas mentais e conceituais, enquanto técnica de estudo que possibilita apresentar de maneira gráfica e sintética os conceitos referentes ao conteúdo tematizado. De acordo com a observação dos mapas produzidos, os discentes demonstraram propriedade no processo de elaboração destas técnicas de estudo, principalmente no que tange aos mapas mentais, e com relação aos mapas conceituais reconhe-

ISBN: 978-65-5222-065-3

ce-se a necessidade de maiores esclarecimentos e tematização sobre esta técnica específica.

Entretanto, os discentes apresentaram alguns indícios de entendimento dos elementos que compõem o mapa conceitual, como por exemplo, a presença dos elos de conexão e os conceitos chaves que devem compor o mapa.

Ressaltamos a necessidade de que mais pesquisas que integrem técnicas de estudo

- como a dos mapas mentais e conceituais - aos diferentes componentes curriculares no âmbito escolar possam ser realizadas com a finalidade de socialização de experiências a fim de propor diferentes estratégias didáticas efetivas para a construção e apreensão dos saberes socialmente construídos referentes aos diferentes componentes curriculares.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, J. G.; CORREIA, P. R. M. Como fazer bons mapas conceituais? Estabelecendo parâmetros de referências e propondo atividades de treinamento. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, v. 13, n. 2, p. 141-157, 2013.

AUSUBEL, D. P. **Educational Psychology: A Cognitive View**. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1968.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_ site.pdf. Acesso em: 04 jun. 2022.

BRASIL. **Lei nº 13.415**, de 16 de fevereiro de 2017. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm. Acesso em: 21 dez. 2023.

BUZAN, T. **Mapas mentais**. Rio de Janeiro: Sextante, 2009.

CARABETTA JÚNIOR, V. A Utilização de Mapas Conceituais como Recurso Didático para a Construção e Inter-Relação de Conceitos. **Revista Brasileira de Educação Médica**, v. 37, n. 3, p. 441-447, 2013.

CEARÁ. Secretaria da Educação do Estado do Ceará. **Escola em tempos de pandemia: parte diversificada**. Fortaleza: SEDUC, 2022. Disponível em: https://www.seduc.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/37/2020/02/DCRC_2019_OFICIAL.pdf. Acesso em: 12 dez. 2023.

CICUTO, C. A. T.; CORREIA, P. R. M. Estruturas hierárquicas inapropriadas ou limitadas em mapas conceituais: um ponto de partida para promover a aprendizagem significativa. **Aprendizagem Significativa em Revista**, v. 3, n. 1, p. 1-11, 2013.

COSTA, F. S. M. et al. Utilização de mapas mentais e conceituais como ferramenta de aprendizagem significativa para o ensino de citologia. **Brazilian Journal of Development**, v. 8, n. 4, p. 23443-23461, 2022.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

MOREIRA, M. A. **Mapas conceituais e aprendizagem significativa**. São Paulo: Centauro Editora, 2010.

NOVAK, J. D. **Uma teoria de educação**. São Paulo: Pioneira, 1981. Tradução de M. A. Moreira, do original: A theory of education. Ithaca, NY: Cornell University Press, 1977.

NOVAK, J. D. **Learning, creating, and using knowledge: Concept maps as facilitative tools in schools and corporations**. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 1998.

OLIVEIRA, K. M. A. et al. Mapas mentais e conceituais na aprendizagem de conceitos: um ensaio teórico. In: **Anais do XIV ENPEC**, 2023.

TAVARES, R. Construindo mapas conceituais. **Ciências & Cognição**, v. 12, p. 72-85, 2007.

VILELA, V. V. **Modelos e métodos para usar mapas mentais: usos detalhados de mapas mentais para seu cotidiano, seu aprendizado e suas realizações**. 5. ed. Brasília: edição do autor, 2012.

ISBN: 978-65-5222-065-3

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT17.008

ENCENAÇÕES DO EU-NÓS: CRIAÇÃO CÊNICA BIODRAMÁTICA COM ESTUDANTES DA REDE PÚBLICA DE ENSINO DE MACEIÓ-AL

Jailton Ferreira de Oliveira Júnior[1]

RESUMO

Compreendendo a educação estética como parte fundamental à educação para a transformação social, este trabalho apresenta os resultados da pesquisa em um processo de criação artístico-pedagógica com adolescentes, estudantes da rede estadual de ensino de Alagoas (AL), em que estabelece sua presença cênica através de suas memórias (BOSI, 1987) e identidades (APPIAH, 2018). Na perspectiva da abordagem qualitativa (MINAYO, 2012), a investigação seguiu os caminhos da pesquisa-ação (SANTOS, 2004; LEWIN, 1946) e as metodologias de ensino do teatro voltado para os adolescentes (CABRAL, 2004; KOUDELA, 2001; PUPO, 2006), desenvolvendo um Laboratório de Criação Cênica, com duração de três meses, para o compartilhamento do "Experimento Cênico n°1: Despertar" com base nas metodologias de criação dos Teatros do Real (LEONARDELLI, 2008; SOLER, 2008; GIORDANO, 2014; LEITE, 2017; DOURADO, 2017) aliados ao Jogo Teatral de Spolin (2010) e Boal (2015). A pesquisa aponta para a ampliação das possibilidades artístico-pedagógicas quando a Pedagogia do Teatro coloca os adolescentes como coautores do processo criativo, mostrando-se capazes de produzir uma poe-

1 Mestre em Educação, Culturas e Identidades pela Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE) e Fundação Joaquim Nabuco (FUNDAJ), licenciado em Teatro pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Professor da rede estadual de ensino de Alagoas, jailtonferreirajunior5@gmail.com;

ISBN: 978-65-5222-065-3

ticidade que coloca em diálogo memórias e questões identitárias deles e de toda a comunidade. Com isso, a cena teatral produzida conseguiu promover diálogos significativos ao instaurar uma narrativa problematizadora do espaço político de representatividade dos adolescentes na escola e na sociedade.
Palavras-chave: Teatro-Educação; Pedagogia do Teatro; Teatro para Adolescentes; Memória; Identidades.

ISBN: 978-65-5222-065-3

INTRODUÇÃO

Atuando como artista e educador, percebo que atualmente a educação impõe um tensionamento, a escola passou a ser um importante campo de disputa simbólica, principalmente a escola pública. Considerando que somos também responsáveis, em coletivo, por atribuir sentido e/ou significado aos espaços que ocupamos a partir do uso, é indispensável salientar que a forma como "praticamos" o espaço lhe atribui caracterização (CERTEAU, 1998), ou ainda, podemos entender que é a partir de nossas relações sociais que esse espaço deixa de ser um simples local e passa a ser um lugar cheio de sentidos e significados (TUAN, 1983). Para reivindicarmos o espaço escolar como um lugar propositor de pesquisa e criação artística, é necessário assumir esse tensionamento e desenvolver práticas essencialmente coletivas que envolvam toda a comunidade escolar (educadores, alunos e responsáveis), para que, gradativamente, as pessoas passem a enxergar a potencialidade das instituições de ensino público.

A prática artístico-pedagógica aqui exposta surge a partir da minha necessidade em desenvolver práticas que valorizem o olhar para os sujeitos, acreditando que apenas dessa forma a arte pode irromper o seu verdadeiro potencial em espaços educacionais. O presente trabalho nasce como um dos frutos da minha pesquisa de dissertação em Educação, Culturas e Identidades (UFRPE/FUNDAJ) em 2023 e objetiva às investigações do processo de criação de uma experiência artístico-pedagógica verdadeiramente significativa com adolescentes estudantes do ensino médio integral da rede estadual de Alagoas. Na Escola Estadual Professor Theonilo Gama, localizada no bairro do Jacintinho, na cidade de Maceió–AL, foi desenvolvido um *Laboratório de Criação Cênica* que acontecia todas as terças-feiras, das 15h20 às 17h20, durante o período de abril a outubro de 2023, culminando em uma experiência artístico-pedagógica denominada "Experimento Cênico N.º 1: Despertar".

Estabelecendo a presença cênica dos estudantes a partir de suas memórias e identidades, podemos transformar a escola em um espaço

ISBN: 978-65-5222-065-3

mais aberto às diferenças. Portanto, o trabalho inicia com a hipótese de que a produção de discursos estéticos com as memórias dos adolescentes garantiria um vasto aprendizado para todos os envolvidos, pois o compartilhamento de histórias, a reconexão e a valorização da memória social são extremamente importantes no momento sociocultural em que estamos vivendo.

Para Jorge Larrosa Bondía (2002, p. 21), o sujeito moderno está sobrecarregado de informações sem relevância, a "falta de tempo" mata a possibilidade de experiência, ao deixar as pessoas menos dispostas para as atividades que necessitem da presença física e mental no presente. Larrosa acredita que "O acontecimento é comum, mas a experiência é para cada qual sua, singular e de alguma maneira impossível de ser repetida" (2002, p. 27). Torna-se cada vez mais comum a incapacidade das pessoas de exercitar a contemplação, de deter a atenção em um único foco, de se lançar à experiência, sem o peso na consciência por estar "perdendo tempo". A experiência artístico-pedagógica compartilha propostas para que os participantes se envolvam na criação de experiências artísticas a partir de suas memórias.

Nessa reflexão, Yi-Fu Tuan (1983) afirma que "Experienciar é aprender; significa atuar sobre o dado e criar a partir dele" (p. 10). Assim, o conhecimento é produzido pela nossa experiência. Seguindo essa perspectiva, a experiência, a memória e a construção de conhecimentos são frutos da produção da relação do indivíduo com o espaço/tempo e com o coletivo. A memória, por sua vez, vai além de uma produção cognitiva de gravar o passado, podemos compreendê-la como uma representação do passado conectada com nossas atuais relações sociais.

Nesse viés, Maurice Halbwachs (2013) defende que toda memória é coletiva, pois o indivíduo não tem a capacidade de atribuir significados e valores de forma isolada. Mesmo quando narramos um acontecimento sobre nossa própria vida, lembramos desse nosso passado através das percepções atuais sobre nós e sobre os outros. A partir dessa lógica, podemos iniciar uma compreensão do quão grave podem se tornar os processos de

ISBN: 978-65-5222-065-3

revisionismos históricos ou de construções de narrativas apelativas para uma sociedade que não possui conexão com sua história. Essa desconexão dos sujeitos com suas origens favorece apenas ao capitalismo global por causar um rompimento do antigo pertencimento que os indivíduos sentiam em sociedade, o que Stuart Hall (2006) indica como um descentramento das identidades dos sujeitos na modernidade tardia. Ao tornar as identidades locais fragmentadas e efêmeras, somos direcionados às culturas híbridas globais com fortes características mercantis.

No texto *A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo*, Hall (1997) defende que a cultura ultrapassou a dimensão epistemológica e vem ganhando cada vez mais destaque como um dos pilares que estruturam os meios de produção na modernidade tardia, principalmente após a revolução tecnológica. Segundo Hall (1997, p. 20), "[...] não devemos nos surpreender, então, que as lutas pelo poder deixem de ter uma forma simplesmente física e compulsiva para serem cada vez mais simbólicas e discursivas". Nesse pensamento, a cultura se tornou um campo estratégico, o autor acredita que o "poder" vai assumindo cada vez mais a "forma de uma política cultural" (HALL, 1997, p. 20). A arte contemporânea expressa muitos desses tensionamentos da atualidade e compartilha experimentações de criações influenciadas pelas múltiplas vivências, identidades, contextos e lugares dos sujeitos. O trabalho com a memória se torna comum na arte contemporânea por reivindicar narrativas de sujeitos que eram ignorados pela história oficial.

Desse modo, trabalhar teatro com os adolescentes na escola pública apresenta desafios que são muitas vezes difíceis de serem ultrapassados, como o engajamento dos estudantes e o tempo/espaço dado a componentes curriculares como Artes. Contudo, considerando a experiência como estado de aprendizado e a experiência artístico-pedagógica como espaço de criação compartilhada, o nosso experimento teve a intenção de se estabelecer como um momento estético entre todos os envolvidos – estudantes-criadores e público – opondo-se à lógica do esquecimento e do rápido consumo que é extremamente assimilada pelas novas gerações.

ISBN: 978-65-5222-065-3

Ecléa Bosi afirma que "A memória é, sim, um trabalho sobre o tempo, mas sobre o tempo vivido, conotado pela cultura e pelo indivíduo" (1987, p. 53).

Utilizando dos Jogos Teatrais (SPOLIN, 2010; BOAL, 2015) e das metodologias de criação do Biodrama foi mediado a criação do "Experimento Cênico N.º 1: Despertar" em que os estudantes encenavam e relatavam histórias significativas para eles. Durante as apresentações, percebemos uma abertura para o desenvolvimento estético e de troca de saberes sobre o ser e estar na sociedade, pois, o ato de compartilhar experiências individuais no fazer teatral atravessa inúmeras questões do coletivo. Sendo até possível que ao sensibilizar-se pelo olhar-criação dos adolescentes, o público revisite e crie novas memórias e concepções sobre seu próprio processo de adolescer.

Em vista disso, nesta pesquisa, os adolescentes participantes são reconhecidos como sujeitos detentores do saber, seus corpos são marcados por suas subjetividades. No jogo teatral sem ilusões, seus testemunhos são capazes de produzir uma poeticidade da verdade, pois seus corpos instauram na cena um espaço político de representatividade.

METODOLOGIA

Compreendendo que a arte só consegue exprimir seu valor estético quando assume as relações intersubjetivas entre seus sujeitos, seu tempo e seu espaço de produção, caminhei a partir da abordagem qualitativa de pesquisa, pois, segundo Minayo (2001), este olhar para a pesquisa científica consegue trabalhar com o universo de significação das relações humanas em todo seu conjunto de "[...] aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis" (MINAYO, 2001, p. 21). Diferente da pesquisa quantitativa, a pesquisa qualitativa corresponde a trabalhos com um campo de visão particular, com a possibilidade de análise de processos educativos, artístico-culturais e identitários (MINAYO, 2012).

ISBN: 978-65-5222-065-3

Para adequar ao objetivo de caráter participativo e propositivo da pesquisa, construímos a metodologia a partir da pesquisa-ação. Nesse sentido, Boaventura de Sousa Santos (2004. p. 74) aponta a pesquisa-ação como um caminho epistemológico que atua em dois níveis simultaneamente: na pesquisa e na formação. Ou seja, a produção de conhecimento intercorre a partir de uma mediação entre os interesses sociais e científicos (SANTOS, 2004. p. 75). Criada por Kurt Lewin (1890–1947), a pesquisa-ação tinha o objetivo de tornar mais eficiente a compreensão das mudanças das instituições com características intergrupais, adequando, assim, uma gama de pesquisas da área de psicologia comportamental.

Considerando as questões sobre os contextos, os riscos e como evitá-los, o método de pesquisa-ação estabeleceu-se como uma forma de prática e de reflexão da gestão social (LEWIN, 1946, p. 34 a 35). Para Lewin (1946), a investigação em pesquisa-ação inicia com uma concepção ampla que se delimita a partir dos objetivos. Na primeira etapa, há a avaliação, reconhecimento, planejamento e aplicação das ações para a transformação do contexto averiguado, enquanto na segunda etapa consiste na reflexão das ações realizadas. Essas etapas retornam sucessivamente, como um ciclo de planejamento, execução e reflexão (LEWIN, 1946).

Nessa perspectiva, o presente trabalho foi aplicado em três momentos: (1°) Compreensão do contexto em que os participantes estão inseridos; (2°) Desenvolvimento do processo de criação com adolescentes estudantes das 1° e 2° séries do ensino médio da Escola Estadual Professor Theonilo Gama, localizada no bairro do Jacintinho, na cidade de Maceió–AL. Assim, as explorações práticas da pesquisa aconteceram durante as aulas da eletiva “Teatro e Sociedade”, em um Laboratório de Criação Cênica que acontecia todas as terças-feiras, das 15h20 às 17h20, no auditório da escola, durante o período de abril a outubro de 2023, culminando na Experiência Artístico-Pedagógica com adolescentes, denominada “Experimento Cênico N.° 1: Despertar”. Ainda nesse segundo momento, houve a observação das manifestações dos sujeitos e das situações vividas em

ISBN: 978-65-5222-065-3

comunhão, sendo feito o registro descritivo e fotográfico; (3º) Com o processo já desenvolvido, o terceiro momento foi dedicado a análise e escrita.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

John Dewey (2010) relaciona o estado de experiência como sendo próprio da criatura viva, assim como Larrosa (2022), que não se deixa perturbar pelo passado e que não possui expectativas aflitivas com o futuro, estando inteiramente conectado com o que acontece em sua volta no presente. Para o filósofo e pedagogo, "[...] A arte celebra com intensidade peculiar os momentos em que o passado reforça o presente e em que o futuro é uma intensificação do que existe agora" (2010, p. 82). O estado de experiência seria a conexão de todos os nossos sentidos no movimento presente, fundindo-se com o meio em que estamos, sendo assim "Por ser a realização de um organismo em suas lutas e conquistas em um mundo de coisas, a experiência é a arte em estado germinal" (DEWEY, 2010, p. 84). Muitas vezes o teatro, assim como outras práticas artísticas, é usado na educação apenas como instrumento para atingir objetivos alheios à arte e, por conta disso, acaba esvaziando os sentidos de sua prática. Como a arte do encontro e da presentificação, o *Teatro* pode e deve ser uma ferramente no desenvolvimento dos estudantes, porém precisa de espaço/tempo curricular para acontecer em sua plenitude.

Em via oposta à precarização, necessitamos fortalecer o elo entre as Artes e a Educação. Desse modo, a partir da noção crítica de educação de Paulo Freire (1983), "[...] a verdadeira educação é um ato dinâmico e permanente de conhecimento centrado na descoberta, análise e transformação da realidade pelos que a vivem" (p. 75), podemos compreender em nosso contexto a concepção de "experiência estética" a qual Dewey (2010, p. 84) acredita ser necessário provocar experiências prazerosas para obter novas percepções sobre o mundo.

Corroborando com esse pensamento, Fischer (1987) acredita que a arte consegue incorporar todas as experiências dos seres viventes em uma

ISBN: 978-65-5222-065-3

linguagem universal, capaz de fazer com que o indivíduo compreenda melhor sua realidade social. A experiência estética pode capacitar o indivíduo a compreender sua realidade, ajudando-o não só a suportá-la, como também a transformá-la. Segundo o autor, "A arte, ela própria, é uma realidade social" (1987, p. 57). Nessa ótica, o pensamento estético contribui para o processo de (re)conexão dos indivíduos em um momento mundial de crise de todas as ordens, principalmente das crises identitárias que surgiram da descentralização do sujeito na pós-modernidade (HALL, 2016), pois, "A arte pode elevar o homem de um estado de fragmentação a um estado de ser íntegro e total" (FISCHER,1987, p. 57).

É preciso, então, enxergar a *Escola* com um novo olhar e reconhecer nela a possibilidade de um espaço propositivo à pesquisa e à criação artística. A Escola Estadual Professor Theonilo Gama fica localizada no bairro do Jacintinho, que, de acordo com o IBGE de 2010, é o segundo maior bairro da cidade de Maceió. O bairro possui uma vivacidade constante, marcada por um grande centro comercial e por conter grupos culturais, principalmente ligados ao *Coco de Roda* e ao *Guerreiro*, duas das mais relevantes manifestações de cultura popular da cidade. Porém, a realidade sociocultural periférica elegeu o Jacintinho, em 2016, como o bairro mais violento do estado.

Essa taxação ignora as potencialidades do bairro, berço de muitos movimentos culturais e de muitos artistas conhecidos em todo o Brasil. A principal problemática é como os jovens do bairro absorvem e introjetam essas pseudo características nos seus próprios processos de subjetivação, tornando-os sujeitos desestimulados e conformados. Em vista disso, faz-se necessário resgatar e valorizar as memórias desse território, estimulando a criatividade e a inventividade enquanto fortalecemos a autoestima da comunidade por meio do teatro. Segundo Desgranges (2017, p. 23), a linguagem teatral desafia o espectador em um jogo de significação e fruição a partir dos elementos cênicos, apropriar-se dessas leituras acende a necessidade de lançar um olhar interpretativo sobre a própria vida, com-

ISBN: 978-65-5222-065-3

preendendo-a de forma autônoma. Não havendo a poética da criação, não há jogo interpretativo, e nem muito menos estímulo à leitura de mundo.

O filósofo Paul Ricoeur, no livro *A memória, a história e o esquecimento* (2007), afirma que "É principalmente na narrativa que se articulam as lembranças no plural e a memória no singular, a diferenciação e a continuidade" (RICOEUR, 2007, p. 108). Esse embate narrativo de reivindicação de histórias e produção de lembranças/esquecimentos no qual cita Ricoeur (2007) e Desgranges (2017) é particularmente importante para a arte contemporânea, ao deixar de estar apenas intrínseco para se tornar um tema condutor recorrente nas obras e nos processos artístico-pedagógicos. Maria Lúcia Pupo (2006), enfatizando essa relação entre a cena contemporânea e as práticas teatrais em contextos educacionais, afirma que "considerações presentes em cartas, depoimentos, biografias, notícias e documentos históricos constituem atualmente matéria-prima de concepções cênicas" (PUPO, 2006, p. 2). Pupo (2006), pioneira nos estudos do teatro na educação no Brasil, já destacava que a "memória" – como construto histórico-narrativo – começava a se evidenciar nos processos artísticos como uma "matéria-prima".

A memória, antes um campo destinado apenas aos estudos de especialistas, passou a ganhar destaque nos embates da percepção histórica da humanidade, principalmente do século XX para o XXI, momento em que as dinâmicas de controle, antes veladas, passaram a atuar de forma mais evidente. Esse destaque da memória no contexto contemporâneo também se vale da luta de diversos grupos sociais por todo o mundo contra uma suposta objetividade histórica, da resistência e resgate de tradições materiais e simbólicas frente a um apagamento hegemônico. Nesse sentido, Ecléa Bosi (1987) defende que a memória é um "trabalho" de resgate e significação do passado a partir das nossas concepções atuais (BOSI, 1987, p. 53), ou seja, a cultura na qual o indivíduo está envolvido efetivamente influenciará em como ele vai elaborar suas lembranças.

> A lembrança é uma imagem construída pelos materiais que estão, agora, à nossa disposição, no conjunto de representa-

ISBN: 978-65-5222-065-3

> ções que povoam nossa consciência atual. Por mais nítida que pareça a lembrança de um fato antigo, ela não é a mesma imagem que experimentamos na infância, porque nós não somos os mesmos de então e porque nossa percepção alterou-se e, com ela, nossas ideias [sic], nossos juízos de realidade e de valor (BOSI, 1987, p. 17).

A relação entre *Teatro e Memória* é profunda na arte contemporânea e busca conectar o teatro a sua essência mais pura, da troca de experiências humanas. A elaboração da memória em contextos artísticos possui o objetivo de promover o engajamento social de conscientização das relações históricas, biográficas, narrativas e representativas do ser e estar na sociedade. Evidenciando a relação da memória com a cena teatral, Beatriz A. V. Cabral (Biange), em *O lugar da memória na Pedagogia do Teatro* (2004), afirma que "O fazer teatral em escolas e comunidades prioriza o trabalho com a memória" (CABRAL, 2004, p. 44). O texto possui duas décadas, mas tanto a afirmação de Cabral como a de Pupo (2006) se mantém muito atual. Para a pesquisadora:

> A razão para a inserção de memórias em processos e produtos teatrais se relaciona com a dimensão do pessoal, tal como aumento da auto-estima, interação com sujeitos afins, construção da identidade: e com a dimensão social, como responsabilidade e respeito para com o espaço urbano, engajamento com questões de preservação, atividades sociais e culturais (CABRAL, 2004, p. 44).

A reivindicação de narrativas reais no Teatro gera um conflito muito interessante cenicamente, afinal, a natureza teatral está muito relacionada ao mito, à criação, à ficção, ao que é contrário ao que seria real factual. No artigo *Realidade ou ficção no teatro contemporâneo* (2013), a autora Erika Fischer-Lichte afirma que "Qualquer que sejam os lugares e os momentos nos quais o teatro acontece, ele sempre se caracteriza por uma tensão entre realidade e ficção, entre o real e o fictício" (FISCHER-LICHTE, 2013, p. 14). André Carreira e Ana Maria de Bulhões-Carvalho, em *Entre mostrar e viver: cenas do teatro do real*, reforçam que o real na cena teatral é contraditório, pois precisa escolher admitir primeiramente

ISBN: 978-65-5222-065-3

a artificialidade que é própria da teatralidade, "[...] e por mais realidade que dê a observar, essa realidade está, desde o início, comprometida pelas circunstâncias de sua irrupção: ela se dá num espaço de convenções pré-estabelecidas" (CARREIRA; BULHÕES-CARVALHO, 2013, p. 37). Para o trabalho desenvolvido, a proposta do "Teatros do Real" é fundamental: para atingir a alteridade, o teatro precisa admitir ser teatro e só a partir daí chegar ao contexto que lhe atravessa.

Os "Teatros do Real" tornam-se uma experiência estética inovadora ao expandir a relação do teatro com o público ao qual se destina, assumindo um lugar, um discurso, sem a ocultação da ilusão, da ficção. A experiência se torna completa em uma troca direta, guiando-se por um acontecimento vivo e pulsante. Contudo, o termo tem uma natureza ambiciosa por tentar dar conta de todas as formas teatrais que, em cena, enfatizam a relação com o real. Uma gama de outros termos tenta contemplar esses empreendimentos, dos mais específicos aos mais abrangentes. A escolha do termo recai na escolha metodológica da criação artística: como o "real" vai aparecer na cena?

O foco do trabalho é desenvolver o interesse e o protagonismo dos estudantes. Para isso, focamos mais no "biodrama" como proposição estético-metodológica. No biodrama, as barreiras entre o real e o ficcional são completamente turvas, de forma que, no relato do ator, não se sabe dizer o que de fato aconteceu e o que foi criado. Nessa proposta cênica, há uma forte reflexão sobre o papel da arte na vida dos sujeitos que não tomam como profissão o ofício artístico. Tornando-se possível levar essas pessoas para a cena, visando mostrar no palco histórias de homens e mulheres comuns, do mesmo cotidiano social do público. Assim, Davi Giordano (2014) afirma que:

> A palavra Biodrama em si já nos traz todos os seus significados implícitos. Biodrama = bio (vida) + drama (ação, conflito) = drama da vida. Tomando este ponto de partida, parece importante posicionar o Biodrama como uma das muitas vertentes possíveis do Teatro Documentário Contemporâneo. O Biodrama tem como material de inspiração a biografia de uma pessoa viva. Trabalha-se com a ideia de que cada pessoa é e

ISBN: 978-65-5222-065-3

> tem em si próprio um arquivo, uma reserva de experiências, saberes, textos e principalmente imagens (GIORDANO, 2014, p. 47).

A construção da cena no biodrama, parte da figura humana, envolvendo a vida de quem está em cena e de quem está na plateia, em um jogo de trocas intersubjetivas. O estado entre a verdade e a criação é o que interessa à criadora do biodrama, a argentina Vivi Tellas. A encenadora deixa evidente sua visão de mundo ao colocar em cena histórias com temas e formas que dialogam com os contextos em que vivemos, quase como uma retomada ao passado para um sentimento de causa e efeito. Giordano atenta que o Biodrama busca a teatralidade em um lugar outro, na rua, nos espaços de convívio, na vida, porém, carrega a visão de teatro consigo. O ser humano é posto em evidência.

> Gosto de pensar o Biodrama como um corpo, um corpo que tem seu próprio Biodrama. [...] No Biodrama há algo central: todas as obras têm um trabalho com a pessoa que está viva, que, de algum modo, põe em crise a autoria. Elege-se uma pessoa para que ofereça sua história e esta é trabalhada de forma poética. [...] Minha vida em Buenos Aires foi muito difícil. Vivi muito tempo com a sensação de que as vidas não têm valor ou que não se dá valor às experiências. Há algo muito doloroso em tudo isso. [...] Então, me pareceu que havia algo a revelar sobre tudo o que se passou; tinha que dar um valor poético à sua vida. [...] A hipótese da investigação é a de que toda pessoa é um arquivo, uma reserva de experiências, saberes, textos, imagens, comportamentos. O projeto consiste em extrair a teatralidade que se esconde nesses mundos e colocá-la em cena (TELLAS, 2008 *apud* DOURADO, 2017, p. 99).

O "Projeto Biodrama" iniciou no ano de 2002, em um momento conturbado de crise política e econômica na Argentina, que causou uma grande desestruturação no país e, consequentemente, nas formas de representação. Como curadora artística do Teatro de Sarmiento, pertencente ao Complejo Teatral de Buenos Aires, Viviana Tellas iniciou sua investigação convidando encenadores para montar peças teatrais com base na vida de um argentino vivo. Segundo Giordano (2014), o "Ciclo Biodrama" durou de 2002 a 2009 e teve 15 montagens de "biografias encenadas". Inicial-

ISBN: 978-65-5222-065-3

mente, com o objetivo de repensar a crise econômica e política, o teatro documental de Vivi Tellas estimulou a valorização do material humano no teatro.

Devemos considerar, ainda, que os estudantes estão na fase de se encontrar como atores sociais, um momento que muitas vezes pode ser conturbado. Segundo Pais (1990), o processo de reconhecimento dos jovens como "sujeitos sociais" perpassou por muitas dificuldades, a juventude era vista apenas como um período transitório entre uma coisa e outra, quando muito, estava ligado a conflitos familiares, rejeição e a problemas ligados à violência e às drogas. Atualmente, a juventude já é reconhecida como uma categoria social, possuindo no Brasil o Estatuto da Juventude (Lei n.º 12.852, 05 de agosto de 2013) como marco legal, mas, antes mesmo disso, já era possível ver a categoria sendo coaptada por instituições políticas, educacionais e religiosas.

Essas instituições trabalham com a juventude agenciadas por interesses normalizadores. A escola historicamente já foi reconhecida como um espaço de transmissão de valores que impacta na produção identitária dos estudantes, em seus aspectos individuais e coletivos. Contudo, Stuart Hall (1997), apontam que, no novo cenário de mudanças excessivamente rápidas em que vivemos, essas instituições sociais que delimitavam as normas, valores e comportamentos a serem seguidos perderam a força e a estabilidade que tinham antes.

Esse enfraquecimento é fruto da denominada "crise das identidades", em que Hall (2006, p. 7) coloca como um processo amplo de mudanças da pós-modernidade que desloca as referências que estruturavam e atribuíam sentido às relações sociais. Segundo o autor, "Isso está fragmentando as paisagens culturais de classe, gênero, sexualidade, etnia, raça e nacionalidade, que, no passado, nos tinham fornecido sólidas localizações como indivíduos sociais" (*Ibidem*, p. 9), essa perda de "sentido de si" provoca o "deslocamento-descentração dos indivíduos tanto de seu lugar no mundo social e cultural quanto de si mesmos - constitui uma "crise de identidade" para o indivíduo" (*Ibidem*, p. 9, grifo do autor).

ISBN: 978-65-5222-065-3

Na adolescência, essas questões ficam mais evidentes, pois, frente a uma sociedade fragmentada, muitos dos adolescentes em formação sentem a necessidade de expressar suas identidades. Essa instabilidade das identidades é perceptível no cotidiano escolar, principalmente quando a questão é gênero e sexualidade. No artigo "Pedagogia do armário: a normatividade em ação", o sociólogo Rogério Diniz Junqueira defende que o currículo escolar é um artefato político de produção discursiva e cultural, como tal, enfrenta contínuas disputas e negociações sobre seus princípios, visão e divisão do mundo (JUNQUEIRA, 2013, p. 482). Portanto, abrir espaço para diálogos sinceros e para a expressividade dessas identidades é fundamental para o desenvolvimento da juventude.

Pensando nisso, a proposta prática foi aplicada na eletiva "Teatro e Sociedade", na qual os estudantes do ensino médio integral da Escola Estadual Professor Theonilo Gama, escolheram entre outras eletivas. Fiz questão de apresentar qual seria o percurso que teríamos, deixando os estudantes conscientes de toda a proposta prático/teórica. Entre muitos interessados, vinte estudantes participaram de todo o processo. É importante salientar que o Programa Alagoano de Ensino Integral (pALei) diminui o tempo de aula da base comum curricular e aumenta a quantidade de componentes diversificados, criando uma sobrecarga desnecessária de processos avaliativos desarticulados, refletindo em um cotidiano escolar sempre cansativo e, em muitos momentos, pouco fértil.

Nossos encontros aconteciam uma vez por semana, nas duas últimas aulas da terça-feira, com duas horas por encontro. Para superar o desafio do cansaço e o desafio da conexão entre o coletivo, sempre buscávamos criar um ambiente extracotidiano no espaço escolar. Um espaço propriamente teatral, utilizando o pequeno tablado no auditório da escola, limpo, com uma iluminação diferente e com um pouco de óleo essencial. Para entrar no espaço, solicitava a eles que colocassem roupas leves e que buscassem silenciar, o que, com o tempo, se tornou um procedimento comum e natural para o grupo.

ISBN: 978-65-5222-065-3

> Para que alguma coisa relevante ocorra, é preciso criar um espaço vazio. O espaço vazio permite que surja um fenômeno novo, porque tudo que diz respeito ao conteúdo, significado, expressão, linguagem e música só pode existir se a experiência for nova e original. Mas nenhuma experiência nova e original é possível se não houver um espaço puro, virgem, pronto para recebê-la (BROOK, 1999, p. 4).

Para Peter Brook (1999), o acontecimento teatral transcende a representação reprodutivista e se expande para um momento transcendental. Aliado a esse pensamento, iniciei na eletiva o trabalho com os *Jogos Teatrais*, tanto do sistema desenvolvido por Viola Spolin (2010) quanto os que fazem parte do arsenal do Teatro do Oprimido, de

Augusto Boal (2015). Afinal, antes de começar propriamente com o biodrama precisava suprir os primeiros desafios e garantir no grupo o prazer da ação dramática, pois

> Os jogos teatrais podem trazer o frescor e vitalidade para a sala de aula. As oficinas de jogos teatrais não são designadas como passatempo do currículo, mas sim como complementos para aprendizagem escolar, ampliando a consciência de problemas e ideias fundamentais para o desenvolvimento intelectual dos alunos. (SPOLIN, 2007, p. 29).

O sistema de Spolin é muito conhecido por aperfeiçoar, em qualquer grupo de forma muito pragmática, as habilidades e competências necessárias para a utilização da linguagem teatral. A maior parte do aprendizado envolvido nos jogos são frutos do contato e do convívio entre os participantes (SPOLIN, 2001). Já a prática dos jogos teatrais desenvolvidos por Augusto Boal garantia o desenvolvimento das habilidades teatrais, respeitando as individualidades, fazendo com que os adolescentes fossem se habituando e se abrindo a trocas sensíveis por meio do acontecimento teatral.

Tornar o ambiente e os participantes propositivos é essencial para garantir a autonomia de criação. Acredito que, apenas dessa forma, podemos combater o fazer sem reflexão. Transformando, assim, os estudantes em artistas capazes de construir acontecimentos teatrais. Como afirma Paulo Freire, "[...] transformar a experiência educativa em puro treina-

ISBN: 978-65-5222-065-3

mento técnico é amesquinhar o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo: o seu caráter formador" (FREIRE, 1996, p. 33). Nesse primeiro momento de preparação, investi em jogos teatrais e construções de cenas individuais e coletivas, para que eles tivessem a oportunidade de propor, criar, direcionar, questionar, cada um de seu modo, no processo de formação do grupo. Esse momento é essencial para trabalhar o biodrama com adolescentes, pois é precisamos de um ambiente delicado e aberto à escuta, para que eles se sentissem à vontade para expor suas histórias. Mais que isso, criar neles a disposição ao jogo teatral com seu material biográfico, pois o simples relato, sem o dado da esfera simbólica, não condiz com a proposta.

> Quaisquer que sejam os lugares e os momentos nos quais o teatro acontece, ele sempre se caracteriza por uma tensão entre realidade e ficção, entre o real e o fictício. Pois é sempre em espaços reais e num tempo real que se passam as representações e são sempre corpos reais que se deslocam nestes espaços reais (FISCHER-LICHTE, 2013, p. 14).

Isto é, os dados reais, quando explorados no teatro, são, inevitavelmente, englobados por uma ordem ficcional. Na nossa prática, as memórias eram sentidas e racionalizadas na busca da simbolização do jogo teatral. Com responsabilidade, foi determinado que deveríamos evitar memórias sem problematizações ou fricções com elementos simbólicos. Para seguir com nossos fins teatrais, os momentos de compartilhamento ou jogo cênico com as memórias dos adolescentes foram pactuados em um acontecimento artístico, portanto, estético. Tentando evitar memórias de feridas que continuam abertas, para não confundir com um momento terapêutico. O "como" se expunham as memórias era tão importante, quanto a própria história a ser contada.

Há um cuidado com o material humano próprio das criações cênicas dos "Teatros do Real", que são diversas como todo o campo que o termo tenta abarcar. Com isso, não há um modelo de criação pré-estabelecido, cada artista ou coletivo desenvolve seus procedimentos de criação. No biodrama, a busca centra no indivíduo, mas a memória é estimulada por

ISBN: 978-65-5222-065-3

materiais como fotos, cartas, músicas e outras materialidades imbuídas de lembranças, assim como a conexão dessas lembranças individuais com o tempo e espaço em que elas aconteceram. Utilizar materiais factuais ou relíquias pessoais como mote de criação cênica é um ótimo destrave para a encenação das memórias com os adolescentes. Então, partimos do trabalho com os objetos significativos, experimentando a relação e as cenas dramáticas e em depoimentos a partir das histórias que os estudantes foram revelando. Essa prática é similar a que Vivi Tellas desenvolve em seus experimentos cênicos. Logo percebemos a potência desse trabalho e os estudantes começaram a compreender com mais profundidade o estado de jogo que estávamos atingindo com as "relíquias", como chamávamos. Segundo Giordano (2014):

> O material autobiográfico duplica o efeito do real na cena. Tensionam-se a estética da realidade e a crise da ficção, gerando um processo de hibridização. O marco biográfico esvazia o sentido da representação. O espectador percebe um desdobramento não ficcional. Cria-se um desconcerto que gera interrogantes sobre o que é real e aquilo que é ficcional. Isso revela o desejo de investigar aquilo que vem da realidade do ator que está em cena. A inserção do real em cena gera uma crise entre a mímesis, a representação, o controlável e o incontrolável. Aqui o real não só faz parte da ficção como também é coautor do espetáculo, porque causam no espectador um impacto em termos de questionamento entre as camadas de ficção e realidade (p. 59).

Para exemplificar, desse exercício surgiram três cenas muito significativas para o nosso experimento cênico. A primeira, "*Makeup*, parte 1", um adolescente utilizava o público como um espelho para tirar a maquiagem, os acessórios, arrumar a roupa e tentar performar uma masculinidade. Quando desistia, retornava a se arrumar e se maquiar como queria. A cena estabelecia uma troca com o público com o olhar. A questão aparecia, a dúvida e depois a convicção, usando a maquiagem como autoafirmação. Em oposição, a segunda dessas cenas, "*Makeup*, parte 2" tocava uma música instrumental ao fundo quando uma estudante super maquiada e cheia de acessórios entra em cena e, com a ajuda dos espectadores, vai

ISBN: 978-65-5222-065-3

pedindo para tirar toda a maquiagem e acessórios extremamente femininos. Uma cena que pode ser interpretada de várias formas, mas que também foca no jogo e na participação do público.

A terceira dessas cenas que surgiram das improvisações a partir das relíquias foi a cena da carta. Apesar de ser iniciada com uma encenação, em que uma estudante interpretava o presidiário que desenha a relíquia e a outra interpretava seu próprio pai em cárcere, logo estabelecemos uma quebra, quando a estudante conversava diretamente com o público e explicava que seu pai havia enviado a carta e que aquela era uma das únicas lembranças que tinha dele. Assim, lia para os espectadores as palavras que seu pai escreveu diretamente na carta e desenho que ele enviou.

Como artista-professor-pesquisador, busquei com cautela garantir a viabilidade dos nossos objetivos, principalmente com o estabelecimento real de "estado de jogo" entre os intérpretes e o público. Meu maior receio era que, mesmo com todo o processo desenvolvido a partir do jogo, os estudantes, no momento em que se deparassem com o público, recorressem à representação daquilo que eles faziam nos ensaios. Isso causaria um sentimento de vazio e incompletude, pois a experiência foi pensada para gerar momentos *poéticos no encontro*. Por conta disso, recorro à total ruptura da principal referência, ou estereótipo, que as pessoas têm do "teatro" (com a ação dramática fechada na dramaturgia, estabelecendo uma relação frontal dentro da caixa cênica à italiana).

Assumimos uma dramaturgia expandida, mais aberta às relações espontâneas e ao jogo de tensão entre a realidade e a ficção. Subvertamos a lógica da caixa cênica, ao invés de propor a frontalidade para o público mergulhar no enredo dramatúrgico contemplativamente, nós convidamos o público a uma experiência convivial no palco. Algumas vezes, inclusive, propondo a cena inversa, da plateia para o palco. Dessa maneira, Jorge Dubatti (2016) defende que a forma como o material cênico é apresentado, já aponta o interesse do grupo em estabelecer como eixo, ou não, os atos de convívio. Assim, meu principal interesse nessa experimentação foi estabelecer o diálogo cênico espontâneo para

ISBN: 978-65-5222-065-3

que o real pudesse irromper na tessitura cênica, não só como eixo temático de criação. Assim, não abdiquei do trabalho com a dramaturgia, mas, na busca pela espontaneidade, optei por um caráter mais abrangente do termo. Assim como a "dramaturgia do ator em convívio", do Jorge Dubatti (2016), "Auto Escrituras Performativas", da Janaína Leite (2017), ou próximo do "teatro performático".

Nossa estrutura narrativa foi permeada pelo jogo, porém seguia um sequenciamento que, para nós, produzia um sentido: introduzir o espectador na proposta intimista e relacional, depois apresentar o tema "identidades", passar por experiências pessoais dos adolescentes sobre o tema e concluir provocando algumas reflexões. Sendo um experimento cênico artístico e pedagógico, tínhamos o intuito de provocar não só reflexões estéticas, mas também de propor um debate após cada experiência compartilhada. Depois de algumas experimentações cênicas, elenquei com os adolescentes participantes os exercícios e improvisações que visivelmente nos afetaram, pois foram imagens, poemas, danças e diálogos que, para nós, atingiram uma poeticidade cênica própria. Com o nosso "Experimento Cênico n°1: despertar" produzido, seguimos a proposta de efetivar com apresentações públicas.

Nossos encontros com o público aconteceram nos dias 03 e 10 de outubro de 2023, nos mesmos dias e horários da eletiva. Desde os primeiros momentos com o público percebemos que todos estavam entregues ao jogo e souberam conduzir seus colegas, professores e convidados entre as cenas. A recepção foi bem positiva para nós, no debate após a experiência, conseguimos ouvir outras tantas memórias ligadas aos temas que atravessamos. Ouvimos de estudantes e de professores da nossa comunidade escolar que a abordagem escolhida para tratar da temática foi extremamente assertiva. Existe uma carência por parte dos estudantes em ouvir e falar sobre seus corpos e suas identidades em um espaço acolhedor, enquanto alguns educadores sentem-se cansados dos enfrentamentos necessários ao abordar questões de gênero, raça, classe e, principalmente, sexualidade. Nossa abordagem pessoal e interseccional

ISBN: 978-65-5222-065-3

tem o potencial para escapar das armadilhas das polêmicas extremistas, promovendo diálogos realmente significativos, já que os estudantes se conectam com os espectadores a partir de suas vivências.

Em todos os encontros de compartilhamento, apesar das emoções provocadas, o público mostrava-se extremamente participativo nos debates. Evidenciando que, sem dúvidas, conseguimos provocar algumas inquietações. Para esse momento, nosso interesse era realmente ouvir os nossos convidados e também estabelecer nossa escuta. O que foi muito enriquecedor, já que tivemos mães, professores e outros estudantes, promovendo trocas de informações e vivências sobre o ser e estar na sociedade. O acontecimento teatral que estabelecemos envolve muitos fatores subjetivos que jamais se repetirão (DUBATTI, 2016). Mesmo que todos os envolvidos presentes marquem para estar no mesmo espaço, o tempo seria outro, o estado dessas pessoas seria outro e as relações entre elas seriam completamente diferentes. O momento de compartilhamento pretendeu estabelecer uma construção de um espaço-tempo propícios ao jogo teatral de ficção entre o real e o ficcional. Objetivamos, sobretudo, provocar encontros capazes de produzir acontecimentos artísticos reais no espaço da escola pública.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa surgiu do desejo de contribuir para o fortalecimento da relação entre o Teatro e a Educação, já que, ao assumir os papéis de pesquisador, artista e professor de artes na escola pública, foi imprescindível refletir sobre a necessidade do desenvolvimento de práticas artísticas que verdadeiramente são dotadas da capacidade intrínseca de espelhar as experiências humanas. Desse modo, ao conectar os indivíduos à sua realidade, essas práticas conferem-lhes as condições necessárias para a efetiva transformação de seus contextos sociais. Sem isso, o potencial da arte no espaço escolar é esvaziado e relegado à simples instrumentação.

ISBN: 978-65-5222-065-3

O processo de criação e pesquisa aconteceu com os adolescentes estudantes do ensino médio integral da Escola Estadual Professor Theonilo Gama, localizada no bairro do Jacintinho na cidade de Maceió–AL. Em um Laboratório de Criação Cênica, as explorações práticas da pesquisa eram feitas durante as aulas da eletiva "Teatro e Sociedade", que aconteciam todas as terças-feiras das 15h20 às 17h20, no auditório da escola, durante o período de abril a outubro de 2023, culminando na experiência artístico-pedagógica denominada "Experimento Cênico N.° 1: Despertar".

As adversidades encontradas no percurso exigiram adaptações próprias das pesquisas que se propõem a estar em diálogo com seus participantes e seu campo de pesquisa. Muito atravessados por questões de seu momento histórico e por questões territoriais, os estudantes da Escola Estadual Professor Theonilo Gama possuem muitas dificuldades com o ensino médio integral, ofertado por meio do Programa Alagoano de Ensino Integral (pALei). Esse ensino de tempo integral, seguindo as alterações da Lei n.º 13.415/2017 para a formulação do chamado "Novo Ensino Médio", restringe o tempo determinado para o currículo base e sobrecarrega os estudantes com componentes curriculares diversificados, sem as condições estruturais e o planejamento necessário, tanto os alunos como os professores sentem-se sobrecarregados e desestimulados.

Ao tirarmos o foco da montagem teatral como resultado, fortalecemos o encontro como gerador da experiência artística também em contextos pedagógicos. Assim, criando um diálogo profícuo com as obras e artistas que compõem a cena teatral contemporânea. A memória, como um "trabalho" de resgate e significação do passado situado nas nossas relações sociais atuais (BOSI, 1987, p. 53), tem sido cada vez mais utilizada como matéria-prima na criação teatral. Artistas e pesquisadores como Marcelo Soler (2008), Patrícia Leonardelli (2008), Janaína Leite (2017) e Rodrigo Dourado (2017) aprofundam esse vínculo e ampliam cada vez mais as variações dos "Teatros do Real". Os métodos como o Biodrama constroem experiências cênicas, em que o espectador se depara com signos factuais e com a representação da própria vida em cena.

ISBN: 978-65-5222-065-3

A aproximação com os Teatros do Real aconteceu em razão da forma como suas práticas conduzem para uma experiência estética revigorante. Sem a ocultação da ilusão, presente nas dramaturgias de ficção, os Teatros do Real guiam os sujeitos em um acontecimento artístico aberto, vivo e pulsante. Apoiado em minhas experiências anteriores, pude perceber logo nos primeiros encontros da prática dessa pesquisa que a proposta de "presentificação" das lembranças no aqui e no agora, a partir da produção estética, não iria funcionar diretamente com o grupo de adolescentes participantes. Observa-se que a adolescência e a juventude são marcadas por processos de construções de suas identidades individuais e coletivas. Assim, naturalmente, no jogo teatral, a partir de suas memórias, emergiram mais fortemente questões que nascem do entrecruzamento de suas classes sociais, raças, gêneros e sexualidades.

A diversidade do grupo também foi uma característica que pode ter contribuído para que a identidade surgisse como a nossa grande questão nas improvisações cênicas em sala de aula. Como também, meu olhar atento para essas questões pode ter interferido, mas, sem dúvidas, a teatralização de suas memórias e suas identidades nos proporcionaram aprendizados que apenas o convívio com as diferenças é capaz de nos oferecer. Depois de muitas experimentações e improvisações cênicas, escolhemos, com um trabalho de dramaturgismo, as cenas e exercícios que foram mais significativos para nós. Elencamos imagens, jogos, poemas, danças e alguns diálogos que, para nós, constituíam uma poeticidade cênica em um enredo dramatúrgico definido pela temática das identidades. Como parte desse processo, não resultado, compartilhamos o "Experimento Cênico n°1: despertar" em três oportunidades.

Como uma de nossas conquistas, podemos afirmar que alcançamos o "efeito atuação e efeito não-atuação", como afirma Cornago (2009). Os adolescentes participantes se mostraram corajosos e interessados em explorar cenicamente suas memórias. Durante o processo, mantivemos uma postura respeitosa e acolhedora entre o grupo. Nessa perspectiva, foi necessário explicitar que não tínhamos o objetivo de mergulhar em trau-

ISBN: 978-65-5222-065-3

mas para gerar cenas dramáticas e impactantes. O mergulho na memória em cena não segue pelas emoções apelativas, mas busca no cotidiano extrair poeticidade de momentos simples e significativos. Como a ação de se maquiar, que para alguns do grupo tinha um sentido empoderador e, para outros, um sentido oposto de opressão. Dessa forma, não tínhamos a intenção de conquistar os espectadores por um enredo dramático, mas sim por essa multiplicidade gestada pelo encontro com o diferente. Durante todas as apresentações, percebi os estudantes em "estado de jogo", entregues à espontaneidade dos encontros. Conduziam os espectadores na reflexão dos temas da cena ao mesmo tempo que refletiam sobre o próprio campo poético. No nosso espaço cênico, a troca com o espectador tinha o potencial de ressignificar a cena. Assim, encenando suas identidades, entre questionamentos do que seria realidade e o que seria ficção, os adolescentes se colocaram em relação direta com os espectadores, expondo suas verdades, seus corpos e suas emoções. Ao atingir nossos objetivos, conquistamos um resultado cênico-processual que foi capaz de promover na expectação, como aponta Dubatti (2016), novos olhares para as realidades sociais. Sensibilizando para outras realidades, abrimos caminhos para os questionamentos sobre as verdades absolutas.

Tivemos a participação de boa parte da comunidade escolar, tendo responsáveis, educadores, outros profissionais da escola e estudantes de outras turmas do ensino médio. Logo, recebemos retornos muito bons, iniciando com uma participação ativa durante as experiências e também uma participação propositiva durante os debates feitos no término. Sem dúvidas, conseguimos instigar trocas significativas de informações e vivências relacionadas ao ser e estar na sociedade, visto que essa troca de experiências impulsiona para uma renovação das formas como encaramos nossas vidas. Portanto, acredito que esse trabalho repercutiu profundamente em nossa comunidade escolar, além de ter fortalecido as compreensões de cada indivíduo participante sobre si e sobre os outros.

O trabalho com os adolescentes me garantiu inquietações para futuros desdobramentos, assim como o interesse do grupo participante

ISBN: 978-65-5222-065-3

em transformar essa nossa primeira experiência em um espetáculo. Em suma, o trabalho aponta que através da poeticidade e da valorização da singularidade/pluralidade de cada encontro, a experiência artístico-pedagógica atua na preparação dos adolescentes participantes, estudantes do ensino médio, não só para uma prova, mas sim para a vida em sociedade. Fundamentado em nossa experiência, posso afirmar que confrontar suas realidades por meio do fazer teatral é um processo verdadeiramente transformador. Nossas realidades sociais podem ser encaradas como algo passível de mudança.

REFERÊNCIAS

BOAL, Augusto. **Jogos para atores e não-atores**. São Paulo: Cosac Naify, 2015.

_____. **Teatro do Oprimido e outras poéticas políticas**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade**: lembranças de velhos. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, RJ, n. 19, pp. 20–28, jan./abr. 2002.

BRASIL. Lei nº 12.852/2013, de agosto de 2013. **O Estatuto da Juventude**. Brasília: DF, agosto de 2013.

BROOK, Peter. **A porta aberta**: reflexões sobre a interpretação e o teatro. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

CABRAL, Beatriz Angela. O Lugar da memória na Pedagogia do Teatro. **Revista Urdimento**, Florianópolis, SC, v. 1, n. 6, p. 44–55, 2004.

CARREIRA, André; BULHÕES-CARVALHO, Ana Maria de. Entre mostrar e vivenciar: cenas do teatro do real. **Revista Sala Preta**, São Paulo, SP, v. 13, n. 2, p. 33–44, 2013.

CERTEAU, Michel. **A Invenção do Cotidiano**: Artes de Fazer. Petrópolis, Vozes, 1994.

CORNAGO, Óscar. Atuar “de verdade”. A confissão como estratégia cênica. **Revista Urdimento**, Florianópolis, SC, v. 1, n. 13, p. 11–21, 2009.

DESGRANGES, Flávio. **Pedagogia do teatro**: provocações e dialogismo. São Paulo: Hucitec Editora, 2017.

DEWEY, John. **Arte como experiência**. Tradução Vera Ribeiro. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

DOURADO, Rodrigo. **Bonecas falando para o mundo**: identidades “desviantes” de gênero e sexualidade no teatro. Recife: Sesc, 2017.

DUBATTI, Jorge. **O teatro dos mortos**: introdução a uma filosofia do teatro. São Paulo: Edições Sesc São Paulo, 2016.

FISCHER-LICHTE, Erika. Realidade e ficção no teatro contemporâneo. **Revista Sala Preta**, São Paulo, SP, v. 13, n. 2, p. 14–32, 2013.

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

GIORDANO, Davi. **Teatro Documentário brasileiro e argentino**: o biodrama como a busca pela teatralidade do comum. Porto Alegre: Armazém Digital, 2014.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

_____. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. In: **Educação & Realidade**. jul/dez. 1997. p. 15-46.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. Tradução de Beatriz Sidou. 2ª ed. São Paulo: Centauro, 2013.

KOUDELA, Ingrid Dormian. **Jogos teatrais**. São Paulo: Perspectiva, 1992.

LEITE, Janaína Fontes. **Auto Escrituras Performativas**: do diário à cena. São Paulo: Perspectiva, 2017.

LEHMANN, Hans-Thies. **Teatro pós-dramático**. São Paulo: Cosac Naify, 2007.

LEONARDELLI, Patrícia. **A memória como recriação do vivido**: um estudo da história do conceito de memória aplicado às artes performativas na perspectiva

do depoimento pessoal. Escola de Comunicação da USP. São Paulo. Biblioteca Digital. 2008.

MAINARDES, Jefferson; CURY, Carlos Roberto Jamil. Ética na pesquisa: princípios gerais. **Ética e pesquisa em Educação**: subsídios, Rio de Janeiro, v. 1, p. 23-28, 2019.

PAIS, José M.. A Construção Sociológica da Juventude - alguns contributos. **Análise Social**. XXV, 1990. p. 139-165.

RICOEUR, P. **A memória, a história, o esquecimento**. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2007.

SOLER, Marcelo. **Teatro Documentário**: a pedagogia da não ficção. 2008. 156 f. (Dissertação em Artes Cênicas) – Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, 2008b.

SPOLIN, Viola. **Improvisação para teatro**. São Paulo: Perspectiva, 2010.

TUAN, Yi-Fu. **Espaço e lugar**: a perspectiva da experiência; tradução de Lívia de Oliveira. São Paulo: DIFEL, 1983.

TRIPP, D. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. In: **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005.

ISBN: 978-65-5222-065-3

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT17.009

ABORDAGEM DA ACESSIBILIDADE URBANA E DO DESENHO UNIVERSAL NA FORMAÇÃO DE ARQUITETOS E URBANISTAS EM CAMPOS DOS GOYTACAZES/RJ

Yanka Ribeiro Ramos Maciel[1]
Sergio Rafael Cortes de Oliveira[2]

RESUMO

O crescimento acelerado das cidades, especialmente após a era industrial, foi marcado pela falta de planejamento urbano, gerando sérios problemas de mobilidade que persistem até hoje. Esse crescimento desordenado resultou na segregação de partes da sociedade que não foram beneficiadas pelas mudanças, exacerbando desigualdades sociais. Com o aumento da densidade populacional nas cidades, é crucial reconhecer a diversidade de indivíduos, considerando suas diferentes necessidades e características para garantir igualdade e dignidade a todos. A acessibilidade e a inclusão social são questões essenciais para que os cidadãos possam usufruir do direito à cidade de forma plena, com bem-estar, segurança e autonomia. Nesse contexto, arquitetos e urbanistas desempenham um papel central, já que seus projetos podem transformar o espaço urbano. Assim, a presente pesquisa tem como objetivo verificar como se dá a abordagem da acessibilidade urbana e do desenho universal nos cursos de Arquitetura e Urbanismo

1 Mestranda pelo Curso de Arquitetura, Urbanismo e Tecnologias do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense – IFFluminense, yankarq@gmail.com.

2 Doutor pelo Curso de Engenharia Civil da Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro – UENF, sergio.oliveira@iff.edu.br.

ISBN: 978-65-5222-065-3

em Campos dos Goytacazes/RJ. A hipótese principal é que o ensino atual dá ênfase às normas obrigatórias, sem explorar adequadamente abordagens criativas e inovadoras para atender às demandas de acessibilidade de forma mais empática. Esta pesquisa aplicada, de caráter descritivo e de abordagem quali-quantitativa, utilizou como procedimentos metodológicos a pesquisa bibliográfica, buscando entender conceitos e produtos do tempo histórico a partir das perspectivas de Lefevbre (2001), Carletto e Cambiaghi (2007), Dorneles (2015), entre outros autores, e a pesquisa documental, por meio de análises das legislações educacional e profissional, e dos projetos pedagógicos e das matrizes curriculares dos três cursos de Arquitetura e Urbanismo do município de Campos dos Goytacazes/RJ (UNIFLU, IFFluminense e ISECENSA). Diante dos resultados alcançados, foi percebido que existe uma escassez enorme na abordagem da temática nos cursos, o que pode reverberar na formação profissional do discente.

Palavras-chave: Acessibilidade urbana, Desenho universal, Arquitetura e Urbanismo, Ensino.

ISBN: 978-65-5222-065-3

INTRODUÇÃO

O crescimento das cidades, marcado fortemente pela era industrial, reverberou em uma produção do espaço acelerada, que buscava o pronto atendimento das necessidades de grupos dominantes. É importante destacar que a falta de planejamento acarretou problemas sérios, principalmente no que tange à mobilidade urbana, que são enfrentados até os dias atuais pelos cidadãos. Essa situação, por sua vez, desencadeia em uma segregação das partes que não foram comtempladas com esse crescimento exacerbado.

Ao passo que a sociedade evoluiu e a densidade populacional das cidades tem aumentado cada vez mais, é preciso reconhecer a diversidade dos indivíduos, diante de tantas características que os distinguem. Essa pluralidade precisa ser considerada seriamente com sensibilidade e empatia para garantir que as pessoas desfrutem de espaços que proporcionem igualdade e dignidade a todos.

Nesse sentido, destacam-se as questões inerentes à acessibilidade e à inclusão social. São necessárias ações que envolvam esses temas de modo que os cidadãos desfrutem de seu direito à cidade com bem-estar, segurança e autonomia.

Os arquitetos e urbanistas são profissionais capazes de interferir na produção do espaço urbano, por atuarem na modificação dos perfis edificáveis, por meio de seus projetos e gestão. Percebe-se que a preocupação com a acessibilidade e a inclusão social é recente e utilizada à medida em que é cobrada pela NBR 9050 (ABNT, 2020), norma que trata sobre acessibilidade. Dessa forma, é visto que muitos projetos só consideram a acessibilidade e os meios de inclusão, quando é solicitada alguma alteração na área já edificada, o que provavelmente não aconteceu em sua concepção, uma vez que a norma é recente.

Entendendo que os reflexos disso podem ser consequência também da formação acadêmica, reitera-se a necessidade de uma abordagem que dê mais ênfase na acessibilidade e no desenho universal nos cursos

ISBN: 978-65-5222-065-3

de Arquitetura e Urbanismo, para que ofereça subsídios para uma prática profissional mais empática e de qualidade.

Por mais que essa pesquisa busque tratar sobre a acessibilidade, é preciso entender a abrangência do termo para verificar se os resultados serão satisfatórios, diante de seu conceito. Assim, os termos serão tratados neste trabalho, de modo que um venha a complementar o outro, de acordo com o momento mais adequado. Enquanto o desenho universal abrange a concepção de projetos para uso universal, a acessibilidade trata, por meio de normas e diretrizes, de que um lugar seja acessível, o que não quer dizer que sua concepção foi visando a universalidade.

Esta pesquisa parte do problema: de que maneira acontece a abordagem da acessibilidade urbana e do desenho universal nos cursos de Arquitetura e Urbanismo de Campos dos Goytacazes/RJ?; e da hipótese de um ensino incipiente nos cursos, que dão ênfase às determinações obrigatórias das normas vigentes e pouco exploram as concepções que atendam a todos de forma criativa e inovadora.

Assim, tem-se como objetivo geral verificar como se dá a abordagem da acessibilidade urbana e do desenho universal nos cursos de Arquitetura e Urbanismo em Campos dos Goytacazes/RJ, permitindo estabelecer uma articulação entre a abordagem teórica, em disciplinas projetuais obrigatórias que contemplem a produção do espaço público, e a prática, para contribuir com uma formação em que haja consonância entre estudos teóricos e concepções centradas no usuário.

Considera-se que a Arquitetura e o Urbanismo podem contribuir com o planejamento e o desenvolvimento das cidades, em especial, no âmbito da oferta de uma acessibilidade efetiva, proporcionando a inclusão de pessoas com deficiência e/ou mobilidade reduzida. Dessa forma, essa área pode contribuir com a garantia de oportunidades para todos os cidadãos, bem como tornar as cidades mais inclusivas e seguras, conforme propõe o Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 11, contemplado na agenda 2030, da Organização das Nações Unidas (ONU, 2018).

Para além dessas questões, esta pesquisa justifica-se pela necessidade de dar condições de ir, vir e de participação de todos na vida urbana,

ISBN: 978-65-5222-065-3

garantindo a equidade e a justiça social, bem como destacar o papel importante dos arquitetos e urbanistas para que isso aconteça, desde que sejam preparados com um ensino sólido, funcional, estético e empático.

Seguindo os critérios de classificação metodológica propostos por Gil (2019), esta pesquisa é aplicada quanto a sua natureza, descritiva quanto ao seu objetivo, e mista (quali-quantitativa) quanto à abordagem do problema. No que tange aos procedimentos técnicos utilizados, é classificada como bibliográfica e documental.

Foi realizada uma pesquisa bibliográfica sobre a acessibilidade e o desenho universal, correlacionando-os com o processo de urbanização no Brasil; além de uma pesquisa documental para verificação das legislações educacional e profissional e para análise dos currículos de Arquitetura e Urbanismo, das instituições de Campos dos Goytacazes/RJ, por meio de cada Projeto Pedagógico de Curso (PPC), incluindo suas matrizes. A forma de análise é semelhante à utilizada por Machado, Melo e Oliveira (2021), que tratou do mesmo curso oferecido nas instituições da cidade, porém com foco em outra temática.

Nas análises feitas, notou-se que a temática, embora atual e de extrema pertinência, não é abordada com tanta ênfase e continuidade nas instituições pesquisadas, sobretudo, em um dos cursos analisados, que não possui abordagem em formato de disciplinas obrigatórias e optativas, embora existam menções do tema nos objetivos gerais do curso.

A pesquisa busca trazer reflexões acerca da escassez no tratamento da acessibilidade e do desenho universal, de modo que novas pesquisas possam levantar, bem como sugerir estratégias e formatos para uma abordagem mais consistente.

METODOLOGIA

A presente pesquisa apresenta como recorte territorial a cidade de Campos dos Goytacazes, que é um polo universitário no interior do Estado do Rio de Janeiro, e recebe pessoas de diversas cidades vizinhas para os

ISBN: 978-65-5222-065-3

estudos; além de ser contemplada por três instituições, sendo duas privadas e uma pública, que oferecem o curso de Arquitetura e Urbanismo: Centro Universitário Fluminense (UNIFLU), Institutos Superiores de Ensino do CENSA (ISECENSA) e Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense (IFFluminense). Esta, por sua vez, oferta o curso de Pós-graduação *lato sensu* em Cidades e suas Tecnologias, do qual resulta este estudo.

Para a realização de parte da pesquisa documental, além dos Projetos Pedagógicos dos Cursos, analisaram-se as suas matrizes curriculares. Para tal, foram escolhidos termos-chave (buscadores), conforme o procedimento metodológico empregado por Machado, Melo e Oliveira (2021), como: "acessibilidade", "acessibilidade urbana", "acessível" e "desenho universal". Nas três instituições não foram encontradas disciplinas cujos títulos mencionassem algum dos buscadores de forma isolada. Dessa forma, a pesquisa contemplou além dos títulos, a análise das ementas e bibliografias das disciplinas. Para não restringir a busca apenas às condicionantes mencionadas e captar resultados que não abarcassem o tema diante de sua vastidão, buscou-se selecionar os componentes que apresentassem características dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável, da ONU, em particular, o item 11.7, que versa sobre o acesso dos espaços públicos para todos, com oportunidades iguais, seguindo preceitos sustentáveis, de segurança e acessibilidade, especialmente para pessoas em situações de vulnerabilidade, até 2030 (Organização das Nações Unidas, 2015).

Os critérios para seleção das disciplinas seguiram os procedimentos adotados por Machado, Melo e Oliveira (2021), determinando as que tratavam o tema com maior abrangência e quanto à condição de oferta. Conforme é descrito no Quadro 1, a primeira classificação se deu em: disciplinas inclusivas, que são aquelas que abordam o tema da acessibilidade e do desenho universal, mas abrangem outros assuntos; e disciplinas exclusivas, que em sua totalidade, abordam o tema. A segunda classificação se volta para as disciplinas cursadas por opção do discente, as optativas/eletivas, e as obrigatórias para a sequência do curso.

ISBN: 978-65-5222-065-3

Quadro 1 – Classificação das disciplinas.

Classificação	Definição
Quanto à importância dada ao tema	
Inclusivas	Disciplinas que tratam o tema além de outros assuntos
Exclusivas	Disciplinas que tratam apenas do tema
Quanto à condição de oferta da disciplina	
Optativas/eletivas	Abordam o tema, porém o discente pode escolher cursá-la ou não
Obrigatórias	Abordam o tema e faz parte dos pré-requisitos para integralização do curso

Fonte: Adaptado de Machado, Melo e Oliveira, 2021.

Já no Quadro 2 buscou-se filtrar as disciplinas que tratam o tema com vistas à promoção de uma cidade que oportuniza seus espaços a todos, uma vez que o curso de Pós-graduação *lato-sensu* em Cidades e suas tecnologias, do qual resulta este trabalho, aborda as cidades e concepções do espaço urbano.

Quadro 2 – Classificação da proposta quanto à abordagem do tema no cenário urbano.

Quanto à abordagem do tema no cenário urbano	
Não tratam do tema com relação ao urbano	Disciplinas que abordam o tema, mas não envolvem a aplicação dele no cenário urbano
Tratam do tema com relação ao urbano	Disciplinas que abordam o tema e envolvem a aplicação dele no cenário urbano

Fonte: Adaptado de Machado, Melo e Oliveira, 2021.

Após isso, foi determinado um critério de qualificação das disciplinas, baseando-se no procedimento apresentado por Machado, Melo e Oliveira (2021) por meio de categorias associadas às classificações listadas no Quadro 1 (importância dada ao tema e condição de oferta da disciplina). Dessa forma, definiu-se uma divisão em quatro diferentes classes qualificadoras, conforme o Quadro 3, sendo elas: C1, C2, C3 e C4.

As classes de maior valor são as que apresentam apontamentos mais favoráveis quanto à condição de oferta do curso (obrigatórias), uma vez que elas asseguram que o discente terá contato com o conteúdo abordado para a integralização do curso; as classes de menor valor são assim

ISBN: 978-65-5222-065-3

classificadas pela apresentação desfavorável à condição de oferta do curso (optativas/eletivas).

Quadro 3 – Classes qualificadoras.

Classe	Quanto à importância do tema	Quanto à condição de oferta da disciplina
C1	Inclusiva	Optativa/eletiva
C2	Exclusiva	Optativa/eletiva
C3	Inclusiva	Obrigatória
C4	Exclusiva	Obrigatória

Fonte: (Adaptado de Machado, Melo e Oliveira, 2021.)

A fim de preservar os nomes das instituições, uma vez que os resultados obtidos são apenas para tratamento científico, sem pretensão de comparações, adotou-se nomenclatura genérica para cada uma, baseando-se no que foi utilizado por Machado, Melo e Oliveira, (2021), sendo elas: Instituição X, Y e Z (nomenclaturas em ordem aleatória).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Conforme mencionado anteriormente, o trabalho teve como procedimentos metodológicos, as pesquisas bibliográfica e documental. No caso da pesquisa bibliográfica, a coleta de informações se deu pela consulta em livros, dissertações, teses e artigos científicos; já no caso da pesquisa documental, a coleta aconteceu em legislações educacional e profissional, além dos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPCs) com as matrizes curriculares dos cursos de graduação em Arquitetura e Urbanismo de Campos dos Goytacazes/RJ.

PESQUISA BIBLIOGRÁFICA

Ainda que a pesquise aborde os termos “acessibilidade” e “desenho universal”, é preciso conceituá-los para que haja a compreensão de seus

ISBN: 978-65-5222-065-3

pontos de similaridade, abrangências e divergências, por mais que pareça se tratar da mesma finalidade.

Enquanto a acessibilidade arquitetônica busca assegurar os direitos de apenas um grupo de pessoas, como é o caso das pessoas com deficiência e mobilidade reduzida, seguindo critérios e normas, com vistas a garantir a segurança de mobilidade delas, o desenho universal tem um alcance maior, e visa criar estratégias que atendam a todos, promovendo assim, a inclusão social (Queiroz, 2023).

Dorneles (2013) acredita que, para a concepção de projetos, o termo mais adequado a se usar seja o "desenho universal", embora a diferença entre eles seja uma questão conceitual.

É necessário entender em qual momento na história a diversidade passou a ser observada sob a ótica da necessidade de concepções que abrangessem a todos. A massificação imobiliária, seguindo os mesmos padrões, após a Revolução Industrial, despertou um questionamento de que os imóveis seguiam um mesmo padrão, já seus usuários, são distintos e muitos destes imóveis não atendiam às necessidades dos mesmos usuários. A indagação era a larga produção com características únicas nas edificações para serem habitadas por pessoas que possuem características distintas (Carletto; Cambiaghi, 2007).

Lefevbre (2001) atribui a ocupação urbana acelerada ao processo de industrialização, e aponta os inúmeros conflitos gerados por este, em especial, os de uso e ocupação do solo, os de mobilidade urbana e da ausência de condições que favorecessem o acesso de pessoas com deficiência.

Pautados na ideia de que o "usuário padrão" muitas vezes não é o "usuário real", em 1961, países como Estados Unidos, Japão, e demais nações europeias, se reuniram na Suécia para tratarem da reformulação dos conceitos de *design*, com a ideia de que o conforto do usuário está atrelado a características pessoais como constituição, peso, altura, habilidade e força. Esse encontro resultou na criação da comissão denominada "*Barrier Free Design*", grupo com foco no desenvolvimento de mobiliá-

ISBN: 978-65-5222-065-3

rios, imóveis, equipamentos e espaços públicos acessíveis a pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida. Logo após, tais ações foram aprofundadas pelos Estados Unidos que, com a pretensão de atender a todos, de maneira universal, ampliou seu alvo e mudou o nome para "universal design" (Carletto; Cambiaghi, 2007).

Já no Brasil, a discussão do tema aconteceu um pouco mais tarde. Segundo Carletto e Cambiagui (2007):

> um debate incipiente sobre esse tema teve início em 1980, com o objetivo de conscientizar profissionais da área de construção. Um ano depois, em 81, foi declarado o Ano Internacional de Atenção às Pessoas com Deficiência e, essa discussão mundial, acabou repercutindo por aqui, o que deu mais corpo ao debate sobre o Desenho Universal. Naquele ano, por conta da conjuntura internacional, foram promulgadas algumas leis brasileiras para regulamentar o acesso para todos garantindo que a parcela da população com deficiência ou mobilidade reduzida tivesse as mesmas garantias que todos os cidadãos, visto que pagam os mesmos impostos. Em 1985, foi criada a primeira norma técnica brasileira relativa à acessibilidade, "Acessibilidade a edificações, mobiliários, espaços e equipamentos urbanos à pessoa portadora de deficiência". Em 1994, essa norma passou por uma primeira revisão [...] (Carletto; Cambiagui, 2007, p. 8).

O Brasil, nos últimos anos, apresentou grandes avanços na ampliação dos direitos das pessoas com deficiência. Em 2008, a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, imposta pela Organização das Nações Unidas e seu protocolo facultativo, foi ratificada pelo país, com *status* de emenda constitucional. Esse ato foi o primeiro tratado internacional recebido pelo Brasil e utilizou pela primeira vez o §3° do artigo 5° da Constituição Federal. Isso significou que o documento passou a contar com um capítulo dedicado aos direitos das pessoas com deficiência (Brasil, 2015).

Com base na Convenção da ONU sobre os direitos das pessoas com deficiência, foi instaurada a Lei n° 13.146, Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).

ISBN: 978-65-5222-065-3

Tendo em vista o art 3º da referida lei, os dois primeiros itens consideram:

> I – acessibilidade: possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, de espaços, mobiliários, equipamentos urbanos, edificações, transportes, informação e comunicação, inclusive seus sistemas e tecnologias, bem como de outros serviços e instalações abertos ao público, de uso público ou privados de uso coletivo, tanto na zona urbana como na rural, por pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida;
>
> II – desenho universal: concepção de produtos, ambientes, programas e serviços a serem usados por todas as pessoas, sem necessidade de adaptação ou de projeto específico, incluindo os recursos de tecnologia assistiva; [...] (Brasil, 2015, p. 2).

Sobre o direito à cidade, respeitando as diversidades nela presentes, Henri Lefevbre (2001, p. 22) pontua que "A vida urbana pressupõe encontros, confrontos das diferenças, conhecimentos e reconhecimentos recíprocos (inclusive no confronto ideológico e político) dos modos de viver, dos "padrões" que coexistem na Cidade".

Desse modo, para que os encontros aconteçam e todos tenham acesso à vida existente na cidade, faz-se necessário que haja capacitação profissional de modo que sejam adotadas práticas de acessibilidade urbana e de desenho universal, seja pelas pessoas responsáveis pela gestão urbana, quanto pelos profissionais responsáveis pela produção do espaço urbano.

O exercício profissional do arquiteto e urbanista é regulamentado pela Lei nº 12.378, de 31 de dezembro de 2010 (Brasil, 2010) e em relação à acessibilidade, um dos campos de atuação corresponde a:

> V – do Planejamento Urbano e Regional, planejamento físico-territorial, planos de intervenção no espaço urbano, metropolitano e regional fundamentados nos sistemas de infraestrutura, saneamento básico e ambiental, sistema viário, sinalização, tráfego e trânsito urbano e rural, acessibilidade, gestão territorial e ambiental, parcelamento do solo, loteamento, desmembramento, remembramento, arruamento, planejamento urbano, plano diretor, traçado de cidades, desenho urbano, sistema viário, tráfego e trânsito urbano e rural, inventário urbano e regional, assentamentos humanos e requalificação em áreas urbanas e rurais (Brasil, 2010a, p. 1).

ISBN: 978-65-5222-065-3

As resoluções CNE/CES nº 2, de 17 de junho de 2010 (Brasil, 2010b), e CNE/CES nº 2, de 24 de abril de 2019 (Brasil, 2019), que instituíram as Diretrizes Curriculares Nacionais do

Curso de Bacharelado em Arquitetura e Urbanismo e as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Engenharia, sofreram alterações por meio do Parecer CNE/CES nº 948/2019, aprovado em 9 de outubro de 2019. Tais alterações se deram devido à obrigatoriedade da inserção, nas matrizes dos cursos de Arquitetura, Engenharia e cursos correlatos, da disciplina de desenho universal, no ano de 2020. Dessa forma, o Núcleo de conhecimentos de Fundamentação deve ser estruturado, de modo que possa ser composto pelo saber "Desenho Universal e Meios de Representação e Expressão".

Em relação à produção dos espaços públicos, as Diretrizes Curriculares do Cursos de Arquitetura e Urbanismo (Brasil, 2025, p. 14) apontam que o curso de Arquitetura e Urbanismo deverá proporcionar condições para que o formando seja capaz de "[...] reconhecer as necessidades dos usuários, formular, analisar e resolver, de forma criativa, os problemas de Arquitetura, de Urbanismo e da Arquitetura da Paisagem [...]" e de desenvolver:

> [...] VIII – as habilidades e competências necessárias e os conhecimentos especializados para conceber projetos e executar obras de Arquitetura, Urbanismo e Arquitetura da Paisagem em todas as suas escalas, de modo a incorporar as exigências culturais, econômicas, estéticas, técnicas, ambientais, de segurança, de desempenho, de ergonomia, de construtibilidade e de acessibilidade e mobilidade dos usuários; [...] (Brasil, 2025, p. 14).

Embora muitos profissionais de Arquitetura e *Design* Urbano se mostrem entendedores de que projetar para todos envolva também a criação de espaços acolhedores e afetivos, a ideia de acessibilidade plena nem sempre é priorizada em seus projetos, o que demonstra que essas ideias ainda são pouco abordadas por esses profissionais (Duarte; Cohen, 2018).

Diante do exposto, nota-se a importância da temática por verificar que seus conceitos abrangem as competências dos arquitetos e urbanistas e reforça a importância de um ensino consistente para que, após

ISBN: 978-65-5222-065-3

formado, o profissional tenha uma atuação voltada às questões teóricas e práticas que promovam uma cidade mais justa, digna e acessível.

PESQUISA DOCUMENTAL

De modo a ampliar os critérios de busca, a pesquisa documental foi realizada utilizando os termos-chave e verificando as convergências do tema com o item 11.7 dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável da ONU. Dos cursos analisados, apenas dois mencionam a acessibilidade e o desenho universal. A maior parte das disciplinas não aborda o tema em seus títulos, portanto, as análises se deram com base nas menções do tema nas suas ementas e bibliografias. Destaca-se que a menção na descrição da ementa não é garantia da efetivação da prática curricular, uma vez que vários fatores podem influenciar nesta, como linha de aderência do docente, proposta pedagógica etc. Além disso, a falta de menção explícita também não significa que o tema não seja trabalhado nos componentes curriculares.

Para além das disciplinas, nos textos dos PPCs foram encontradas correlações com o tema.

O PPC do Centro Universitário Fluminense (UNIFLU) propõe a criação de núcleos por área, para verificar as abordagens dos conteúdos curriculares, garantindo a consonância com os demais. No documento são apontados quatro, e todos contemplam os conceitos mencionados na NBR 9050 (ABNT, 2020) (Núcleo de Representação e Linguagem, Núcleo de Projeto e de Estudos Urbanos e Regionais, Núcleo de teoria e história da Arquitetura, do Urbanismo e do Paisagismo e Núcleo de Tecnologia), visando tratar da acessibilidade e mobilidade urbana, com vistas à contribuição de delinear uma cidade acessível e inclusiva (UNIFLU, 2016).

Já o IFFluminense, que teve o seu PPC reformulado em 2020, conta com objetivos específicos que visam desenvolver nos discentes habilidades na concepção de projetos que considerem o usuário, o espaço urbano, o uso e a ocupação do solo, a acessibilidade, as questões sociais, a inclu-

ISBN: 978-65-5222-065-3

são, além da relação da cidade com a arquitetura, o planejamento urbano (IFFluminense, 2020).

No PPC dos Institutos Superiores de Ensino do CENSA (ISECENSA) há menção ao objetivo de formar profissionais aptos a entender e atender às necessidades, na idealização, organização, gestão e construção de espaços internos e externos, *design* urbano e planejamento urbano e regional, das pessoas, dos grupos sociais diversos e comunidades. Além disso, destaca a finalidade do curso em valorizar uma visão de futuro mais digno e inclusivo para todos (ISECENSA, s.d.).

A Tabela 1 apresenta os quantitativos das disciplinas encontradas, de acordo com suas respectivas classificações.

Tabela 1 – Classificações e quantitativos de disciplinas por instituição.

Instituição X		
Quanto à importância do tema	**Quanto à condição de oferta da disciplina**	**Quanto à abordagem do tema no cenário urbano**
Inclusivas: 08	Optativas/eletivas: 01	Abordam: 0
	Obrigatórias: 07	Abordam: 03
Exclusivas: 01	Optativas/eletivas: 01	Abordam: 01
	Obrigatórias: 0	Abordam: 0
Instituição Y		
Quanto à importância do tema	**Quanto à condição de oferta da disciplina**	**Quanto à abordagem do tema no cenário urbano**
Inclusivas: 02	Optativas/eletivas: 0	Abordam: 0
	Obrigatórias: 02	Abordam: 01
Exclusivas: 01	Optativas/eletivas: 0	Abordam: 0
	Obrigatórias: 01	Abordam: 01
Instituição Z		
Quanto à importância do tema	**Quanto à condição de oferta da disciplina**	**Quanto à abordagem do tema no cenário urbano**
Inclusivas: 0	Optativas/eletivas: 0	Abordam: 0
	Obrigatórias: 0	Abordam: 0
Exclusivas: 0	Optativas/eletivas: 0	Abordam: 0
	Obrigatórias: 0	Abordam: 0

Fonte: Adaptada de Machado, Melo e Oliveira, 2021.

ISBN: 978-65-5222-065-3

Diante das análises, percebeu-se que na Instituição X, quatro disciplinas abordam questões urbanas; na Instituição Y, duas; enquanto na Instituição Z não foi abordada em disciplinas específicas. As abordagens propõem a verificação dos impactos dos projetos propostos, no cenário urbano, a valorização e a integração dos mesmos com os produtos das disciplinas, bem como as relações entre o edificável e o contexto urbano; formas, usos e interlocuções com os espaços. Foi verificada uma abordagem da acessibilidade e do desenho universal centrada nos produtos das disciplinas, que, em sua maioria, são projetos residenciais e comerciais.

Verifica-se uma fragilidade na abordagem da temática, em um cenário tão importante para a vida social, para o contexto urbano. Ressalta-se que para o pleno funcionamento dos produtos propostos pelas disciplinas, é necessário que o direito à cidade seja garantido aos cidadãos e que essa preocupação poderia nortear a prática projetual centrada nas propostas, uma vez que forneceria subsídios para estas.

Tratando os resultados das análises de forma isolada, por instituição, verifica-se que na Instituição X, de um total de 56 disciplinas (sendo 49 obrigatórias e 2 optativas/eletivas que precisam ser integralizadas pelo aluno, perfazendo um total de 3.600 horas) foram encontradas nove disciplinas com convergências com a temática. Das nove, oito tratam o tema de forma inclusiva, sendo estas, sete obrigatórias e uma optativa/eletiva. Apenas uma trata o tema de forma exclusiva e é ofertada de forma obrigatória. Apenas quatro disciplinas apresentaram relação direta com a temática no recorte urbano.

Na Instituição Y, de um total de 71 disciplinas (sendo 53 obrigatórias e 3 optativas/eletivas que precisam ser integralizadas pelo aluno, perfazendo um total de 4.036 horas), foram encontrados quatro resultados, sendo três disciplinas inclusivas, com oferta obrigatória; e uma exclusiva com oferta obrigatória. Apenas duas disciplinas apresentaram aderência ao contexto urbano.

Já na Instituição Z, de um total de 69 disciplinas (sendo 44 obrigatórias e 1 optativa/eletiva que precisam ser integralizadas pelo aluno,

ISBN: 978-65-5222-065-3

perfazendo um total de 4.480 horas) não foram encontrados resultados em nenhuma das classificações, o que demonstra uma escassez da abordagem do tema no ensino do curso.

No Quadro 4 apresenta-se a identificação das disciplinas que tiveram convergências com a temática da acessibilidade e do desenho universal em forma mais ampla (independente da relação com o contexto urbano), em virtude da escassez de resultados registrados na Tabela 1. São apontados os títulos, breve descrição do conteúdo, a carga horária (CH: em horas-aula; h-a) e a classe classificadora, das disciplinas selecionadas por apresentarem convergência com a temática.

Quadro 4 – Informações das disciplinas.

Instituição X				
Disciplinas	**Breve conteúdo**	**CH**	**Período**	**Classe**
Acessibilidade e mobilidade urbana	Desenvolvimento de conceitos básicos da acessibilidade e mobilidade urbana em projetos arquitetônicos e urbanísticos.	60	*	C2
Arquitetura de interiores	Desenvolvimento de projetos de ambientação através de estudos e aplicação de composição e linguagem na Arquitetura, a partir de pesquisas envolvendo materiais, cores e detalhamento dos elementos de arquitetura e equipamentos, observando soluções voltadas para a economia, sustentabilidade, acessibilidade e tecnologia.	40	*	C1
Fundamentos do TCC	Análise das possibilidades e orientação básica para a elaboração de propostas referentes ao trabalho de graduação, a partir da verificação do conjunto de possibilidades dentro do âmbito das atribuições do arquiteto. Enfatizam-se especialmente as situações problemáticas que podem permitir a elaboração de projetos sintonizados com os anseios da comunidade.	60	9°	C3
Instalações prediais especiais	Conhecimentos sobre instalações prediais consideradas especiais como competência básica para a elaboração de projetos arquitetônicos e de instalações, bem como noções de condução destes serviços.	60	8°	C3

ISBN: 978-65-5222-065-3

Instituição X				
Disciplinas	**Breve conteúdo**	**CH**	**Período**	**Classe**
Legislação aplicada à Arquitetura e Urbanismo	Capacitação do profissional para exercício em conformidade à legislação e fiscalização do exercício profissional, com a atividade de elaboração de projetos para construção e as formas de inserção no mercado de trabalho.	40	8º	C3
Organização, planejamento e controle das construções	Transmissão de conceitos gerais sobre: a organização e gestão de escritórios de projetos de arquitetura e urbanismo e gerenciamento da construção; histórico, princípios, organização e administração da construção; o enfoque sistêmico, planejamento e o gerenciamento como ferramentas indispensáveis para o sucesso; o controle do processo de projeto; interfaces com o processo construtivo; gestão do projeto e da construção, direcionados aos parâmetros e ferramentas da "qualidade total", produtividade, controle, perdas, desperdícios; organização do canteiro de obras, sua importância no planejamento, na otimização do processo e dos custos e a questão da segurança no trabalho, condições e meio ambiente do trabalho na indústria da Construção Civil; Preparação para Execução da Obra (PEO); metodologia para o processo de ocupação e pós-ocupação do edifício, visando à "qualidade total" na relação empresa e cliente.	60	9º	C3
Projeto I	Conceitos básicos de estrutura e sua relação com forma e função; Compatibilidade entre estrutura e arquitetura, considerando: lógica, estética e estabilidade; princípios de flexibilidade, modulação, projeto padrão e acessibilidade; compreensão das etapas do projeto arquitetônico; início do uso de metodologia projetual.	140	3º	C3
Projeto IV	Uso das normas de desenho de arquitetura e metodologia das etapas do processo projetual em arquitetura.	140	6º	C3

ISBN: 978-65-5222-065-3

Projeto VI	Relação da obra com o contexto urbano. Detalhamento, especificações gerenciamento e coordenação de projetos complementares como etapas do processo projetual em arquitetura.	160	8°	C3
(*) Disciplinas optativas.				
Instituição Y				
Disciplinas	**Breve conteúdo**	**CH**	**Período**	**Classe**
Ergonomia, acessibilidade e desenho universal	Ergonomia, acessibilidade, desenho universal: conceitos, histórico, parâmetros, princípios, legislações e normas, pesquisas e metodologias de análise. Padrões e medidas antropométricas e o espaço. Ergonomia e acessibilidade nos espaços residenciais, comerciais, institucionais e urbanos. Aplicação do desenho universal em projetos de Arquitetura e Urbanismo.	60	2°	C4
Projeto de Arquitetura I	Projeto de arquitetura de uso habitacional do tipo unifamiliar. Aspectos compositivos, formais, conceituais, funcionais, construtivos, estéticos e sua relação com o contexto urbano. Metodologia do Projeto.	100	2°	C3
Projeto de Arquitetura II	Projeto de edificação com predominância do uso habitacional. Tipologia multifamiliar da habitação urbana. Teoria do Projeto.	100	3°	C3
Instituição Z				
Disciplinas	**Breve conteúdo**	**CH**	**Período**	**Classe**
Não foram encontrados resultados.				

Fonte: Adaptado de Machado, Melo e Oliveira, 2021.

Com a análise do Quadro 4, é possível perceber que as disciplinas selecionadas se voltam para as áreas de projetos arquitetônicos, legislações, práticas profissionais; de acessibilidade e desenho universal, em si, mesmo que em minoria (uma em cada instituição).

Embora as disciplinas projetuais objetivem um produto arquitetônico, notou-se que existe uma cobrança pela sua interlocução com o cenário urbano. Isso é importante para a formação de profissionais que projetem e se preocupem com o entorno e o contexto geral, de modo a proporcionar produtos de usos acessíveis e/ou universais.

ISBN: 978-65-5222-065-3

Na Instituição X, as quatro disciplinas que convergem para o contexto urbano são “Projeto IV”, “Projeto VI”, “Fundamentos de TCC” e “Acessibilidade e mobilidade urbana”. As três primeiras tratam da temática de forma inclusiva, e quanto à condição de oferta, são obrigatórias na matriz curricular, ocupando assim a classe C3. Ressalta-se que as disciplinas de projeto pedem que as propostas projetuais levem em consideração o urbano, os entraves, as potencialidades, e as soluções que reverberem no cenário urbano. Já a disciplina de “Acessibilidade e mobilidade urbana” é uma disciplina que trata o assunto de forma exclusiva, todavia, é uma matéria eletiva/optativa.

Na Instituição Y há duas disciplinas que convergem para o contexto urbano. Uma delas é “Ergonomia, acessibilidade e desenho universal”, que é extremamente importante, pois trata o tema de forma exclusiva e é obrigatória para integralização do curso. Tal disciplina busca aplicar a visão de conceitos, normativas, práticas projetuais no produto da disciplina para que resultem em espaços residenciais, comerciais, institucionais e urbanos que contemplem acessibilidade e desenho universal. Sendo assim, pertence à classe C4, e é o único resultado que ocupa esta classe na presente pesquisa. A segunda disciplina é de “Projeto II” que envolve a relação entre forma e uso dos espaços, e suas inter-relações com o contexto urbano. Essa disciplina é inclusiva e obrigatória, e ocupa a classe C3.

Na Tabela 2 estão distribuídos os quantitativos das disciplinas que convergem para a temática da acessibilidade e do desenho universal, categorizadas em cada uma das classes qualificadoras, para cada uma das instituições analisadas, com os totais das cargas horárias em horas-aula (h-a).

ISBN: 978-65-5222-065-3

Tabela 2 – Quantidade de disciplinas e totais em horas-aula por classe e instituição.

Classes	Instituição X		Instituição Y		Instituição Z	
	Total de disciplinas	Total de h-a	Total de disciplinas	Total de h-a	Total de disciplinas	Total de h-a
C1	01	40	-	-	-	-
C2	01	60	-	-	-	-
C3	07	660	02	200	-	-
C4	-	-	01	60	-	-
Total	09	760	03	260	-	-

Fonte: Adaptada de Machado, Melo e Oliveira, 2021.

Com isso, observa-se que a Instituição X apresentou maior número de disciplinas que tratam da acessibilidade e do desenho universal (09; 760 h-a no total; 21,11% do total da carga horária a ser integralizada pelo discente), com disciplinas em três classes diferentes, sendo a predominante concentrada na classe C3 (são 07 no total, com carga horária de 660 h-a) que são aquelas classificadas como inclusivas quanto à importância do tema e obrigatórias no que tange à condição de oferta.

A Instituição Y apresentou três disciplinas tratando a temática da acessibilidade e do desenho universal (contabilizando 260 h-a; 6,44% do total da carga horária a ser integralizada pelo discente). As três disciplinas estão divididas entre as classes C3 (02) e C4 (01). Duas delas abordam a temática de forma obrigatória, porém incluem outros assuntos, e uma aborda de forma exclusiva, que é a disciplina de "Ergonomia, acessibilidade e desenho universal".

Já a Instituição Z não apresentou disciplinas convergentes com a temática em seu Projeto Pedagógico de Curso, ementas e objetivos. Contudo, é importante destacar que nos valores propostos no documento citado, estão a capacitação do profissional para atender às demandas sociais, com respeito à diversidade.

Na Tabela 3 estão discriminadas as disciplinas obrigatórias que tratam da temática, distribuídas por período de oferta, para cada uma das instituições. A escolha por apenas disciplinas obrigatórias se deu por assim ter como precisar o período de oferta nos cursos.

ISBN: 978-65-5222-065-3

Tabela 3 – Quantitativos de disciplinas que apresentam convergências com a temática por período e instituição.

	Períodos										
Instituições	**1°**	**2°**	**3°**	**4°**	**5°**	**6°**	**7°**	**8°**	**9°**	**10°**	**Total**
Instituição X	-	-	01	-	-	01	-	03	02	-	07
Instituição Y	-	02	01	-	-	-	-	-	-		03
Instituição Z	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0

Fonte: Adaptada de Machado, Melo e Oliveira, 2021.

Observa-se que a Instituição X apresenta disciplinas convergentes de forma mais segmentada, iniciando no 3° período, após, no 6°, 8° e 9° períodos, o que pode indicar uma aproximação do discente com o tema ao longo de boa parte dos períodos até a integralização. Enquanto isso, a Instituição Y apresenta as disciplinas logo no começo do curso, no 2° e no 3° períodos.

Em geral, afirma-se que há uma escassez na oferta de disciplinas que envolvam a temática da acessibilidade e do desenho universal, sobretudo na Instituição Z. Embora a pesquisa tenha apresentado resultados nas outras instituições, eles são baixos e a maioria não os aborda de forma exclusiva.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A cidade é marcada por conflitos, dentre os quais, os que muitas vezes são considerados urgentes e importantes, são os econômicos. Contudo, o reconhecimento das necessidades e dos conflitos sociais marcados pela falta de oportunidade e a participação dos grupos mais vulneráveis, na vida plena da cidade, é crucial. Ter uma formação profissional que trate dessas questões com eficiência, faz com que as gestões públicas e privadas sejam mais conscientes e empáticas.

Esta pesquisa aplicada, de caráter descritivo, com abordagem quali-quantitativa teve o objetivo de apresentar como a acessibilidade urbana e o desenho universal são abordados nos cursos de Arquitetura e Urbanismo de Campos dos Goytacazes/RJ, de modo a capacitar os profissionais

ISBN: 978-65-5222-065-3

para a produção e gestão de espaços seguros, inclusivos, dignos e que respeitem a diversidade social; e partiu-se da hipótese de um ensino mais superficial sobre a temática.

Para tal, além de uma breve fundamentação teórica sobre a temática, descrevendo e relacionando as influências da urbanização com a produção urbana não universal, foi realizada uma análise documental dos cursos de Arquitetura e Urbanismo de Campos dos Goytacazes/RJ, contemplando os projetos pedagógicos e as matrizes que perfazem os currículos de três cursos da cidade (UNIFLU, IFFluminense e ISECENSA).

Foram categorizadas em classes qualificadoras (C1, C2, C3 e C4) as disciplinas que tinham afinidade com o tema da acessibilidade e do desenho universal, pela importância dada ao tema (inclusivas ou exclusivas) e quanto à condição de oferta (optativas/eletivas ou obrigatórias). Apesar dos poucos resultados identificados, a maioria ficou classificada na classe C3, por se tratar de disciplinas obrigatórias, todavia, não abordam o assunto de forma exclusiva. Dois componentes trataram de forma exclusiva, sendo um obrigatório e outro optativo/eletivo, ambos pertencentes a uma instituição. Uma das três instituições não abordou a temática em seus documentos, motivo pelo qual a análise efetiva só conseguiu se dar por meio das Instituições X e Y.

Na realidade dos cursos de Campos dos Goytacazes/RJ, foi visto que por mais que em duas instituições as abordagens aconteçam, a maior parte é de disciplinas que não tratam a temática com exclusividade. Para garantir uma formação mais cuidadosa, com práticas inerentes à acessibilidade urbana e ao desenho universal, é importante incluir disciplinas que tratem exclusivamente e de forma obrigatória o tema, no decorrer do curso, para se ter um segmento. Mas, enfatiza-se a importância da continuidade da abordagem do tema em disciplinas mesmo que inclusivas, entendendo a importância de o tema atravessar o currículo em diversos pontos.

Em se tratando de um curso com múltiplas atuações, como o de Arquitetura e Urbanismo, e que as matrizes curriculares precisam abran-

ISBN: 978-65-5222-065-3

ger todas as áreas correlatas, sugerem-se abordagens teóricas e projetuais do tema, nas aulas, em forma de palestras, "*workshops*" e minicursos.

REFERÊNCIAS

ABNT. Associação Brasileira de Normas Técnicas. **NBR 9050**: Acessibilidade a edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos. Rio de Janeiro: ABNT, 2020.

BRASIL. **Lei nº 12.378, de 31 de dezembro de 2010**. Regulamenta o exercício da Arquitetura e Urbanismo no Brasil, cria o CAU – Conselho de Arquitetura e Urbanismo do Brasil; e dá outras providências. Brasília, DF, 2010.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF, 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 25 fev. 2025.

BRASIL. **Resolução nº 1, de 11 de julho de 2025**. MEC – Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Institui as Diretrizes Curriculares para o Curso de Arquitetura e Urbanismo. Brasília, DF, 14 jul. 2025. Disponível em: https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/resolucao-cne/ces-n-1-de-11-de-julho-de-2025-641605392. Acesso em: 07 out. 2025.

BRASIL. **Resolução nº 2, de 24 de abril de 2019**. MEC – Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Institui as Diretrizes Curriculares do Curso de Graduação em Engenharia. Brasília, DF, 23 abr. 2019. 2019. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/docman/abril-2019-pdf/112681-rces002-19/file. Acesso em: 19 mar. 2025.

CARLETTO, Ana Cláudia; CAMBIAGHI, Silvana Serafino. **Desenho Universal** – métodos e técnicas para arquitetos e urbanistas. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2007. Disponível em: https://www.maragabrilli.com.br/wp-content/uploads/2016/01/universal_web-1.pdf. Acesso em: 25 fev. 2025.

DUARTE, Cristiane Rose de Siqueira; COHEN, Regina. ACESSIBILIDADE EMOCIONAL. **Blucher Design Proceedings**, [S.L.], p. 6-10, maio 2018. Editora Blucher. http://dx.doi.org/10.5151/eneac2018-duarte. Disponível em: https://www.pro-

ceedings.blucher.com.br/article-details/acessibilidade-emocional-27866. Acesso em: 10 mar. 2025.

DORNELES, Vanessa Goulart. **Estratégias de ensino de desenho universal em Cursos de Graduação em Arquitetura e Urbanismo**. 2013. 351 f. Tese (Doutorado) – Curso de Programa de Pós-Graduação em Arquitetura e Urbanismo., Centro Tecnológico, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2013. Disponível em: https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/128827. Acesso em: 12 ago. 2024.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6. ed., São Paulo: Atlas, 2019. IFFluminense. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense.

RESOLUÇÃO N.º 12, DE 10 DE MARÇO DE 2020. Projeto Pedagógico do Curso de bacharelado em Arquitetura e Urbanismo *campus* Campos Centro. Campos dos Goytacazes, RJ, 2020.

ISECENSA. Institutos Superiores de Ensino do Censa. **Projeto Pedagógico do Curso de Arquitetura e Urbanismo**. s.d.

LEFÈBVRE, Henri. **O direito à cidade**. São Paulo: Centauro, 2001.

MACHADO, Raiza Oliveira; MELO, Cássia Maria de Assis Rangel; OLIVEIRA, Sergio Rafael Cortes de. Arquitetura da Cidade e Sustentabilidade: Perspectivas curriculares da formação de arquitetos e urbanistas em Campos dos Goytacazes/RJ. In: 5º ENCUENTRO INTERNACIONAL LA FORMACIÓN UNIVERSITARIA Y LA DIMENSIÓN SOCIAL

DEL PROFESIONAL, 2021, Córdoba, 2021. **Anais do 5º Encuentro internacional la formación universitaria y la dimensión social del profesional**: hábitat, ciudadanía y participación. Organizadoras Nora Zoila Lanfri e Sylvia Adriana Dobry. Córdoba: Editorial de la Facultad de Arquitectura, Urbanismo y Diseño de la Universidad Nacional de Córdoba, 2021, p. 636-656.

ONU. Organização das Nações Unidas. **Objetivos do Desenvolvimento Sustentável**. 2018. Disponível em: https://brasil.un.org/pt-br/sdgs. Acesso em: 25 fev. 2025.

QUEIROZ, Lilian Quelle Santos de. Desenho universal e acessibilidade arquitetônica: conceituações, distinções e aproximações. **Revista Geometria Gráfica**, [S.L.], v. 7, n. 1, p. 100-110, 21 dez. 2023. Universidade Federal de Pernambuco. http://dx.doi.org/10.51359/2595-0797.2023.260611. Disponível em: https://periodicos.ufpe.br/revistas/index.php/geometriagrafica/article/view/260611. Acesso em: 24 fev. 2025.

UNIFLU. Centro Universitário Fluminense. **Projeto Pedagógico do Curso de Arquitetura e Urbanismo**. 2016.

ISBN: 978-65-5222-065-3

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT17.010

PEQUENAS IDEIAS PARA UM ENSINO-MAR: DISPOSITIVOS DE CINEMA NAS AULAS DE HISTÓRIA

Thiago da Silva Barbosa[1]
Gustavo Manoel da Silva Gomes[2]

RESUMO

Desde as primeiras produções cinematográficas em terras pernambucanas, as imagens do Recife têm sido exploradas como tema e espaço cinematográfico vivo, a cidade ocupando também lugar de personagem nas narrativas e tramas fílmicas. Ao explorá-las como espaço de saber, este trabalho propõe um diálogo possível entre a linguagem do cinema e o ensino de História para uma prática educativa que estabeleça uma relação criativa com a produção do conhecimento histórico. Para tanto, busca dialogar com autores que pensam as aproximações entre cinema e educação por vias não utilitaristas ou ilustrativas da realidade, mas como possibilidade a se construir conhecimentos históricos que não estejam apartados do sensível (Pesavento, 2005) e da experiência (Larrosa, 2022) enquanto potências fundamentais a uma educação significativa. Das imagens móveis de filmes produzidos em Pernambuco - selecionados dentre o acervo da *Cinemateca Pernambucana* - às vivências em sala de aula - que transitam entre o "ver-rever-transver" (Fresquet, 2020)

1 Mestre em Ensino de História pela Universidade Federal de Pernambuco — UFPE; thiago.sbarbosa@ufpe.br.

2 Professor-orientador; Doutor em Educação pela Universidade Federal de Alagoas - UFAL (2020); Professor do curso de Licenciatura em História da Universidade Federal de Alagoas (UFAL/Campus Sertão); gustavo.gomes@delmiro.ufal.br.

ISBN: 978-65-5222-065-3

e o fazer cinema (Portugal; Migliorin, 2022) - discutiremos o cinema não restrito às imagens hegemônicas que permeiam a clássica concepção do que é o cinema - a "Forma Cinema" (Parente, 2009) - mas este que se faz em ideias (Deleuze, 1999), permitindo-nos participar da "partilha do sensível" (Rancière, 2005), intervindo no mundo com imagens outras, para mundos outros, como atitude política e estética (Boal, 2009) e desorganização do cotidiano escolar (Bergala, 2008). Os dispositivos experimentados para a feitura dos pequenos filmes podem se apresentar, assim, como via possível para práticas educativas em intersecção com a arte, constituindo-se como possibilidade para a construção de fazeres/saberes sensíveis dentro do ensino de História.
Palavras-chave: Cinema, Dispositivos de Criação, Educação, Ensino de História.

ISBN: 978-65-5222-065-3

INTRODUÇÃO

Primeira ideia: os filmes, como registros materiais das sensibilidades humanas pela arte, constituem-se como meios de aprendizagens sensíveis dentro do Ensino de História.

O cinema de Pernambuco e sua ausência nas salas de aula de História das escolas pernambucanas: é o que motiva a escrita deste texto que pretende compartilhar pequenas ideias de cinema e educação, assim como pequenos exercícios a partir de dispositivos de criação empregados no ato de ensinar/aprender História.

O trabalho foi desenvolvido com turmas do 9º ano do Ensino Fundamental (Anos Finais) da Escola Municipal Oscar Moura, rede pública do município do Jaboatão dos Guararapes/PE. Ao propor o cinema como meio sensível-criativo para a construção de saberes históricos dentro da sala de aula, o objetivo foi, sobretudo, intervir nessa ausência constatada de obras fílmicas de Pernambuco dentro das salas de aula de História. Além disso, o que se propunha era a prática de cinema que fosse além da simples mirada de um ou mais filmes. O ver-fazer, nesse sentido, surge como possibilidade pedagógica voltada ao aprender História. Aprender, diga-se: com e a partir do outro, pelo olhar do outro; aprender pelo mostrar-se, como experiência que atravessa o corpo, que propõe outras relações pelo olhar. Aprender como exercício sensível.

O sensível nos é apresentado por Boal (2009) como ação política, estética e transformadora no mundo. É pela via sensível que, para Boal (2009) nos tornamos mais que consumidores culturais, mas também produtores de arte. A palavra não existe como única via de pensamento, do contrário, há uma forma de pensamento que escapa ao discurso verbal: o *pensamento sensível*. Por ele nos tronamos seres partícipes, atuantes culturalmente, ao resistir às incontáveis tentativas de silenciamento estético, de anestesia artística que tem como alvo nossa mente para torná-la "erma, árida, incapaz de inventar – terra adubada com sal!" (Boal, 2009, local. 116).

ISBN: 978-65-5222-065-3

Pensar sensivelmente, portanto, é resistir ao emburrecimento, intervindo esteticamente no mundo como recusa aos resquícios de democracia nos oferecidos como sobeja por uma sociedade falsamente democrática. Desfrutar da arte, não basta: precisamos fazê-la, antepondo-a àquilo que nos quer estéreis criativa e artisticamente. Boal (2009) localiza a noção de estética na relação sujeito-objeto. "A arte é o objeto. Estética é a forma de produzi-lo e percebê-lo. Arte está na coisa; estética, no sujeito e em seu olhar" (Boal, 2009, local. 176). No mundo há incontáveis estéticas, assim como existem diferentes maneiras de reprimi-las. Quais estéticas são validadas e quais deixamos morrer é a questão. A quem é permito partilhar do sensível (Rancière, 2005)?

As sensibilidades, este incerto e difícil campo de investigação (Mazurel, 2024), são modos de ser, de estar no mundo, é por meio delas que percebemos e traduzimos nossas experiências no mundo, pois "o conhecimento sensível opera como uma forma de reconhecimento e tradução da realidade que brota não do racional ou das construções mentais mais elaboradas, mas dos sentidos, que vêm do íntimo de cada indivíduo" (Pesavento, 2005, p. 2). São os meios pelos quais os indivíduos e grupos humanos percebem o mundo e se dão a perceber em um determinado lugar e tempo, em uma determinada cultura.

O estudo das sensibilidades na história humana, portanto, deve levar em consideração que o processo de percepção/tradução do real a partir do sensível é historicizado e socializado, para não incorrer no anacrônico risco de projetar em outras realidades e contextos histórico-culturais aquilo que somos e sentimos enquanto sujeitos social e historicamente localizados,

> atribuindo nossos desejos, nossas emoções, nossos sentimentos e outras fantasias às mulheres e aos homens de antigamente. Dando a entender que esses desejos e emoções são constantes através dos séculos, eliminamos a diferença dos tempos, a distância cultural, que separa o passado do presente. Assim, a história das sensibilidades trabalha com o estudo das variações locais, sociais e históricas das percepções sensoriais, do agrado e do desagrado, da expressão das emoções e das for-

ISBN: 978-65-5222-065-3

> mas de afeição. Ela tenta recuperar maneiras de sentir, modos de comover-se e afeiçoar-se, assim como formas de presença no mundo que hoje não existem mais. (Mazurel, 2024).

Não existem mais, se considerarmos apenas o passado como nosso tempo-lugar de investigação. Mas o que dizer da longa duração, das permanências? E do presente?

Sobre este último, Lohn (2019), nos propõe uma *História do Tempo Presente* como atravessamento daquilo que temos vivido, enfrentamento às questões da contemporaneidade e desaprendizado historiográfico de uma ciência histórica baseada na hegemonia europeia como padrão de pensamento e de humanidade. Voltada ao hoje, a História a partir do presente se estabelece como posicionamento político engajado no debate público frente às narrativas negacionistas que assaltam o passado, manipulando-o como estratégia de dominação, para a negação de direitos e para a subalternização de determinados grupos sociais. É, pois, uma escrita a partir da vida, o contrário do "luto social" baseado numa escrita sobre o mundo dos mortos; o presente é uma "possibilidade inacabada entre o passado e o futuro", um "processo histórico indeterminado" (Lohn, 2019, p. 15).

A *História do Tempo Presente*, ao enfatizar a dimensão política para além da simples mediação de conflitos que centraliza-se nos aparelhos estatais para a construção das narrativas históricas, compreende que o político abarca discursos, experiências e práticas sociais forjadas nas sociabilidades do vivido. Política, portanto, está inerente aos sujeitos, às suas práticas e relações sociais coletivas. Esta compreensão requer considerar a complexidade dos processos socioculturais que constantemente atualizam a dimensão do político por meio da

> elaboração de linguagens e de traduções para essas sociabilidades, as quais se expressam na forma de movimentos sociais e culturais que politizam as subjetividades e põem em jogo a importância dos valores culturais como fenômenos de poder. Essas tramas, que evidenciam a articulação problemática entre cultura e política, enquanto esferas interseccionadas, possuem uma historicidade que se inscreve no tempo presente, atuando nas ações estatais, nas políticas públicas, nas questões étnicas,

ISBN: 978-65-5222-065-3

> nas relações de gênero e de família, bem como nas culturas urbanas contemporâneas e seus componentes simbólicos e nos novos movimentos sociais e de trabalhadores (Lohn, 2019, p. 15).

Tempo presente e sensibilidades presentes no urbano. Como construtos da imaginação humana, dos anseios e fantasias de uma determinada época, sociedade ou cultura, as cidades resguardam por entre seus muros e monumentos, rodovias e espaços públicos de convivência, as subjetividades que lhe deram forma. As sensibilidades expressam-se na cultura material de um povo (Pesavento, 2007), nos modos de fazer, nas coisas, nas cidades. Como produtos culturais erigidos no tempo e no espaço, as cidades são, também, resultado sensível das subjetividades humanas.

Habitando a cidade, indivíduos e grupos humanos engendram significados, imagens, discursos que representam sua materialidade que, por sua vez, entranha-se nos sentimentos e emoções do viver urbanamente. Sonhos, desejos, angústias, medos, e esperanças fazem, da cidade, espaços edificados de matéria concreta e sensível. Trata-se, portanto,

> de buscar essa cidade que é fruto do pensamento, como uma cidade sensível e uma cidade pensada, urbes que são capazes de se apresentarem mais 'reais' à percepção de seus habitantes e passantes do que o tal referente urbano na sua materialidade e em seu tecido social concreto (Pesavento, 2007, p. 14).

Por isso, filmá-la. Filmar a cidade, fazer a cidade, partindo do pressuposto de que não existe uma cidade imóvel à espera do filme, pois o que há é um duplo movimento: a cidade faz o filme, o filme faz a cidade; cinema, portanto, para propor outras cidades, outros mundos, como sugestão de modos de vida e de viver o urbano (Portugal, Migliorin, 2022), como engajamento estético e político pelas imagens que se voltam ao mostrar criando, inventando aquilo que ainda não existe. Cinema como visibilidade e aparição.

Segunda ideia: é possível deslocar o cinema de seus lugares mais tradicionais para que encontre, na escola, um lugar outro onde ver e fazer cinema são parte do mesmo processo de aprendizagem e criação.

ISBN: 978-65-5222-065-3

COMO É POSSÍVEL VER-FAZER CINEMA NA ESCOLA?

Cinema, na escola, é cinema que se expande. Cinema expandido (Parente, 2009), é cinema reinventado. É propor outras telas, outros espaços, outras durações, outras lógicas - ou lógica alguma - e narrativas que subvertam começo, meio, fim, percurso trino que nos mantém confortáveis e amarrados à trama cinematográfica tradicional. Retirado de seus lugares tradicionais de produção e exibição, o que resta ao cinema? Longe das grandes telas, das grandes produções, das grandes estrelas, o que se faz do cinema? A escola pode apresentar algumas respostas.

Ver e fazer cinema - ou *ver-rever-transver*, como propõe Fresquet (2020) - propomos, participam de um mesmo processo de formação, o do espectador-criador, que vendo, cria (Bergala, 2008). Ao mirar um filme, o pensamos e o reelaboramos, intervimos com imagens que nos povoam enquanto seres humanos em sua trama, a todo instante interferimos, silenciosamente ou não, naquilo que presenciamos ante aos olhos. Ver e criar são indissociáveis.

Por isso o ver-fazer. A experiência do ver-fazer. Experiência, como a pensa Larrosa (2022), é contingência, marca, ferida, paixão. Pensar a educação, e o aprender, e o viver a escola como experiência ou possibilidade dela é um entregar-se ao que se passa conosco, abrir-se, deixar-se mover. Mover, então, o olhar, a câmera do celular, o corpo que filma-cria, é deixar-se experienciar cinema e educação como ato de transformação.

Voltemos a Bergala (2008) e à sua hipótese: um cinema anarquia e desordem do cotidiano escolar, de seu sistema de regras e grades disciplinares. Cinema como irrupção e ruptura. A hipótese de Bergala: cinema não precisa estar restrito a uma disciplina específica, qualquer professor ou professora que se proponha trabalhar com o cinema deve fazê-lo, pouco importa se sua formação é ou não em cinema. Porque o cinema, assim como

> a arte não pode depender unicamente do ensino, no sentido tradicional de disciplina inscrita no programa e na grade cur-

ISBN: 978-65-5222-065-3

> ricular dos alunos, sob a responsabilidade de um professor especializado recrutado por concurso, sem ser amputada de uma dimensão essencial (Bergala, 2008, p. 29).

Ainda sobre a hipótese: cinema na escola é alteridade (Bergala, 2009). Uma das grandes façanhas do cinema encarado como arte é provocar encontros. Cinema precisa ser, sobretudo, aquilo que me afeta pelo que me é alheio, pelo novo, pelo encontro com o outro.

Encaramos assim, portanto, o cinema para propor pequenos exercícios voltados à criação: os *dispositivos*. Definidos por Migliorin (2005) como pequenas estratégias para a criação de imagens, compõem-se de poucas e simples regras para a criação de novas imagens no mundo. Se filmar torna-se redundante no mundo das imagens abundantes, filmemos o novo, pois a característica por excelência de um dispositivo é a criação daquilo que ainda não existe, criando, com imagens, o acontecimento.

Elencamos, a seguir, os dispositivos que foram praticados com os estudantes que vivenciaram as atividades de História e cinema descritas e discutidas ao longo desta escrita.

- *Filme-poema*, propõe a mescla entre as linguagens do cinema e da literatura. Inspirado pelo *Filme-haikai* (Migliorin, 2016) os filmes produzidos tiveram como ponto de partida a vida e a obra do poeta pernambucano Miró da Muribeca, ou simplesmente Miró. A tarefa: transformar um de seus poemas em um filme.
- *Fotografias Narradas* sugere a feitura de um filme a partir de memórias e lembranças fotográficas: os filmes seriam baseados nas histórias dos próprios estudantes, narradas por eles mesmos a partir daquilo que fossem rememorando das fotografias previamente selecionadas e que deveriam nos dar a ver fragmentos de suas histórias, do seu lugar.
- *Da Janela do Ônibus* consiste em filmar, com a câmera do celular, dois quadros de dez segundos, cada, da cidade, desde a janela

ISBN: 978-65-5222-065-3

do ônibus, com o veículo em movimento, mais especificamente, durante os trajetos de ida e volta.

- *Filmar a Música* tem por objetivo criar imagens do bairro a partir das músicas que o preenchem cotidianamente, ouvidas *in loco*, captadas com a câmera junto com imagens das ruas e lugares pelos quais, diariamente, transitamos.
- *Máscaras e Monstruosidades*, subverte a naturalidade do olhar e multiplica perspectivas. É um exercício que exige a sobreposição de materiais transparentes ou translúcidos frente à lente da câmera (plásticos, telas, lentes), para criar "máscaras" de diferentes cores e texturas, criando novas formas e modos de olhar.

Cada um desses exercícios convidam a olhar, parar para olhar e criar olhando, movimentando aquilo que vemos, sabemos, aprendemos. Pensar e ver a cidade pelas lentes desses pequenos pedaços de mundo é, sobretudo, um exercício de deslocamento daquilo que pensamos e fazemos em educação, abrindo espaço para o fortuito e o imprevisto, assim como o é a História e sua feitura, escritas de invenção e reinvenção de um passado — ou de um tempo presente — lacunar.

METODOLOGIA

As atividades de cinema ou as *Rotas*, foram desenvolvidas entre os anos 2023 e 2024, dentro das aulas de História das turmas do 9º ano do Ensino Fundamental (Anos Finais) da Escola Municipal Oscar Moura.

O ponto de partida para o desenvolvimento das atividades se deu com o acervo digital da *Cinemateca Pernambucana Jota Soares*, espaço dedicado a coletar, catalogar e preservar e difundir o acervo cinematográfico do estado, vinculado à Coordenação de Cinema e Cinemateca Pernambucana — *Fundação Joaquim Nabuco (FUNDAJ).* Desse espaço vieram os filmes para compor as *sessões do ver*, os momentos de exibição em sala de aula.

ISBN: 978-65-5222-065-3

Eis as obras: *Faço de Mim o que Quero* (2009), dos diretores Sérgio Oliveira e Petrônio Lorena; *Ela Morava a Frente do Cinema* (2011), curta-metragem de ficção dos diretores Leonardo Lacca, Raul Luna e Tião; e *Avenida Brasília Formosa* (2010), ficção do Gabriel Mascaro.

Ademais, outros dois filmes realizados em um contexto acadêmico-educacional compuseram o acervo das obras a serem introduzidas nesta pesquisa: *Talvez esse seja um filme sobre felicidade* (2020), da Ana Flor Fernandes e *As Mulheres da Minha Vida* (2023), da Greice Kelly Veloso. Foram essas obras que inspiraram visualmente os exercícios do fazer.

O que justifica a escolha desses filmes para as exibições é o que guardam de comum: o potencial narrativo baseado em contextos urbanos, dando a ver fragmentos móveis como invenções de cidade, dando a fazer cinema por percursos e paisagens urbanas como narrativas que engajam o corpo pelo pensamento com as imagens.

Exercícios do fazer, fundamentados na noção de dispositivo (Migliorin, 2005), foram os momentos de prática pela feitura de filmes, pequenas intervenções criativas empregadas como ação voltada ao ensinar-aprender História.

Os temas transversais/integradores elencados no *Referencial Curricular do Município do Jaboatão dos Guararapes* (2020) foram o meio de relacionar saberes escolares à algumas questões da História do nosso tempo. Dentre eles: Educação das Relações Étnico-raciais e Ensino da História e Cultura Afro-brasileira, Africana e Indígena; Diversidade Cultural; Relações de Gênero; Saúde, Vida Familiar e Social; e, principalmente, a Educação em Direitos Humanos.

O filme não fala, nos mostra. Não fala, mas nos faz falar (Pipano, 2022). O *ver faz falar* eram os debates ao fim de cada exibição, e tinham o objetivo de fazer falar algo do que ficou, do que passou pelos olhos e marcou o pensamento, nos moveu e nos tirou do lugar. Assim, conjuntamente, palavras e questões dialogavam para multiplicar sentidos, tensionar posicionamentos, conectar visualidades. Aqui, um adendo: muito embora, para atividades deste tipo, haja a necessidade de direcionamento de ques-

ISBN: 978-65-5222-065-3

tões para o debate, é preciso cautela para não tomar a obra fílmica como vetora de significados, linguareira. Apontar fragmentos e sugerir questões não precisa ser, diga-se, pretexto — um texto prévio — ilustrativo.

A seguir, serão descritas e discutidas as atividades (*Rotas*) desenvolvidas.

ROTA Nº 1: CINEMA, UM POEMA.

Baseada no dispositivo Filme-poema, a atividade propunha a realização de um Filme-poema baseado em textos poéticos de João Flávio Cordeiro da Silva, ou Miró da Muribeca (1960-2022). A atividade foi estruturada em quatro aulas e foi norteada pelo tema transversal/integrador Saúde, Vida Familiar e Social, que permitiu a reflexão sobre a saúde de forma multidimensional (bem-estar físico, mental e social) e suas relações com o viver urbanamente, desdobrando-se em questões como mobilidade, acesso à equipamentos culturais e de lazer, moradia, segurança pública, acesso a saneamento (tratamento de esgotos, água encanada) e ruas pavimentadas, e demais fatores materiais essenciais à qualidade de vida na cidade. O tema abriu espaço para a reflexão sobre os processos históricos de exclusão e negação de direitos que resultam na desigual distribuição territorial e de renda, refletida nos diferentes modos de habitar e viver. A intenção era trazer Miró, sujeito artista, periférico e negro, e sua obra como suporte e provocação criativa para mobilizar conhecimentos em História, dando visibilidade a sujeitos e histórias que são ignorados pelas narrativas tradicionais.

ROTA Nº 2: CINEMA, UM MAR.

Para dar continuidade às atividades relacionadas ao cinema, tornou-se extremamente necessário discutir questões mais específicas relacionadas ao cinema como arte e linguagem, como a relação entre imagem e realidade, cinema e consumo, o cinema como arte e criação, e

ISBN: 978-65-5222-065-3

formas desviantes de fazer cinema. O filme escolhido para guiar o debate foi *A História da Eternidade* (2014), do diretor pernambucano Camilo Cavalcante. Deste, foram selecionados dois recortes para serem exibidos: o primeiro deles, é onde presenciamos o personagem Joãozinho, interpretado por Irandhir Santos, performar *Fala*, música do grupo Secos e Molhados. O outro recorte é aquele onde vemos, junto com a personagem Alfonsina, sobrinha de Joãozinho, um imenso mar imaginário em plena secura do sertão.

Os temas transversais/integradores Diversidade Cultural, Relações de Gênero e Educação em Direitos Humanos permitiram levantar algumas questões a respeito de questões gênero a partir da História, assim como aspectos da ocupação do territorial no Brasil ao longo do processo de colonização, o êxodo rural, populações sertanejas e a xenofobia. Além disto, também foi possível discutir aspectos diretamente ligados à linguagem cinematográfica relacionando-a ao imenso mar como lugar metafórico.

Cinema e magia (looks, 2023), criação pela imagem que transforma a realidade em algo outro, diverso e alheiro, ao mesmo tempo familiar e reconhecível para nós. Cinema é mar que irrompe abundante e inesperado. Pensar a História de aprender a partir do cinema é mobilizar, criativamente, a noção de conhecimento histórico, ampliando modos de fazer, inventando novas formas de averiguar aprendizagens através do exercício do olhar que, para além de crítico, torna-se atento e sensível ante às incontáveis formas de mirar o mundo. Praticar cinema em educação é caminhar em direção àquilo de desconhecemos mas que, profundamente, desejamos.

ROTA Nº 3: CINEMA DE HABITAR.

Essa atividade foi pensada em torno do dispositivo *Narrativas Fotográficas*, e teve como pontos de partida os filmes: Ela Morava na Frente do Cinema (2011), As Mulheres da Minha Vida (2024) e *Talvez Esse Seja um Filme Sobre Felicidade* (2020). A ideia central era trazer relatos filmo-

ISBN: 978-65-5222-065-3

gráficos construídos a partir de diferentes contextos urbanos e narrativas de vida. Baseados nas sessões e discussões, a tarefa a ser executada pelos estudantes era procurar e selecionar fotografias para a construção de um relato fotográfico narrado, onde suas histórias e memórias pudessem ser compartilhadas audiovisualmente. Questões de gênero, memória e História foram sobrepostas durante as vivências desta *Rota*, cujo objetivo era fazer pensar nossos corpos e trajetórias.

ROTA Nº 4: SE EU QUISER FILMAR, EU FILMO.

A sessão principal se deu com a exibição de *Avenida Brasília Formosa* (2010), no espaço físico da Cinemateca Pernambucana, localizado no bairro de Casa Forte, em Recife/PE. Além deste, outro filme foi exibido, desta vez, em sala de aula: *Faço de Mim o que Quero* (2009). As duas obras, retratos ficcionais do Recife embalado pelo ritmo brega, dão a ver um espaço urbano musicado, habitado por gentes e práticas sociais que, cotidianamente, reconhecemos. O dispositivo praticado foi o *Filmar a Músic*a, através do qual os estudantes puderam captar imagens do bairro a partir de suas músicas, captadas em direto, pensar o lugar pelo que dele ouvimos, parar para olhar ao redor para registrar sensivelmente os percursos cotidianos que fazemos e refazermos sem que nos demos conta do lugar que habitamos, e que esse lugar também nos habita com suas formas e sons.

ROTA Nº 5: DA JANELA DO ÔNIBUS.

A atividade foi pensada para acontecer em movimento pela cidade, dentro de um ônibus. Ver e filmar a cidade em movimento, com o movimento. Inspirada no poema Janela de Ônibus (Miró, 2013), do poeta Miró da Muribeca, assim como nos temas transversais/integradores Educação das Relações Étnico-Raciais e Ensino da História e Cultura Afro-brasileira, Africana e Indígena, e Educação em Direitos Humanos e Saúde, Vida

ISBN: 978-65-5222-065-3

Familiar e Social, a atividade tinha por objetivo discutir o direito à cidade materializados em condições dignas para vivê-la, inclusive, transitar por ela dignamente de ônibus. O dispositivo foi exercitado no caminho de ir de voltar da *Oficina Francisco Brennand*, espaço cultural situado no bairro da Várzea (Recife/PE) e resultou em pequenos registros-recortes de uma cidade que passa, enquanto também passamos, olhamos, sentimos.

ROTA Nº 6: MÁSCARAS E MONSTRUOSIDADES.

O exercício propõe multiplicar modos de ver o mundo através de intervenções artesanais com materiais diversos frente à câmera. Foi praticado em uma visita à Igreja Nossa Senhora do Loreto, localizada no bairro de Piedade, Jaboatão dos Guararapes, PE. Fundada em 1660, temos, hoje, poucos registros materiais de sua história, além do próprio edifício fincado nas proximidades da escola, ao qual nossos olhos, de tão acostumados, já não mais se interessam. Filmar e contar sua história foi o que motivou essa atividade que foi desenvolvida em uma manhã de visitação e lazer, onde os estudantes puderam acessar objetos sacros e espaços sagrados para o catolicismo, assim como pensar, posteriormente, sobre as marcas do processo colonizador sobre territórios e populações do Brasil.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

As *Rotas* revelaram-se, sobretudo, como pequenas subversões do cotidiano escolar. Mover o corpo, lançar mão do celular, pensar a imagem, planejar o que e como filmar, parar para ver, ouvir, dar a ver e a ouvir, foram alguns dos movimentos necessários às vivências de cinema na escola que, para além de atenderem ao objetivo de aprender-ensinar História, resultaram em discussões e registros reunidos nos *Pequenos artifícios para ver o mar: cadernos do ver-fazer cinema nas aulas de História,* dimensão propositiva que concretizou a conclusão do Mestrado Profissional em Ensino de História, e que compartilha com outros docentes

ISBN: 978-65-5222-065-3

e estudantes as aventuras de cinema vivenciadas durante o período de desenvolvimento desta pesquisa.

Resultaram: um caderno-catálogo que difunde-problematiza o cinema nas aulas de História ao compartilhar modos de fazer ver e de fazer cinema; um material extra destinado aos alunos, parte do caderno-catálogo destinado aos professores que desejem replicar-desviar as mesmas atividades desenvolvidas em suas salas de aula; filmes produzidos por dispositivos de criação disponibilizados a todos aqueles que desejem emprestar olhos e ouvidos aos pequenos desvios audiovisuais praticados na escola como ato de aprendizagem e criação.

Resultaram também: processos, maneiras de fazer, práticas e métodos, caminhos traçados para indicar percursos possíveis que sejam trilhados como aberturas inventivas a partir do ensino de História. E, por último, afetos e vivências educacionais compartilhadas entre professor e estudantes como ato sensível e experiência coletiva de ver-fazer filmes.

Para além de estratégia avaliativa, a devolutiva dos trabalhos em forma de películas puderam dar a ver conceitos e questões discutidas em sala de aula, mas transformados sensivelmente pela linguagem cinematográfica, imageticamente tornados produto sensível de aprendizagens que atravessaram o corpo e olhar. Um pequeno mar feito de filmes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Aprender e sentir em educação compõem um mesmo processo de deslocamento que mobiliza saberes e fazeres para a construção de indivíduos inseridos no mundo concreto. O trabalho com dispositivos de criação no ambiente escolar é desafiador porque nos expõe ao risco, ao desconhecido, e inclui-los como práticas artísticas voltadas ao aprender provoca rupturas nas estruturas que fundamentam os fazeres diários da escola, subvertendo a norma, instaurando um pequeno caos em um ambiente afeito à ordem. Desestabilizam as certezas.

ISBN: 978-65-5222-065-3

A abordagem central que parte do princípio de que nem a História, nem os filmes, são produtos acabados e inquestionáveis, pelo contrário, são construções feitas pelos sentidos, baseadas em nossos estranhamentos e na forma como re-interpretamos sensivelmente o mundo, segue-se a esta constatação: cinema como experiência estética e política, desestabiliza as formas convencionais de percepção e relação com as imagens, convida o espectador-realizador a participar ativamente da construção de sentidos e de si como ser da cidade, do mundo.

História e seu ensino como intervenção criativa no mundo das imagens: eis o grande desafio assumido por este trabalho. Resta, aqui, o convite ao educador e à educadora que deseje pôr-se a prova. A estes e estas, um aviso: a dureza do caminho é diretamente proporcional à alegria do caminhar. Caminhos de cinema são, sempre, em direção ao mar.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo Estrutural**. Coleção Feminismos Plurais. São Paulo: Pólen, 2019.

BERGALA, Alain. **A hipótese-cinema**. Rio de Janeiro: Booklink, 2008.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

BOAL, Augusto. **A estética do oprimido**. Rio de Janeiro: Garamond, 2009.

CAVALCANTE, Camilo. **A história da eternidade**: roteiro original do filme. Recife: Cepe, 2020.

DELEUZE, Gilles. O ato de criação. *In:* **Folha de São Paulo**. São Paulo, 1999.

FRESQUET, Adriana. Ver-rever-transver: una aproximación a los motivos visuales del cine y al plano comentado, entre otros modos de ver cine en la escuela. **Saberes y prácticas. Revista de Filosofía y Educación**. Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Cuyo. Centro de Investigaciones Interdisciplinarias de Filosofía en la Escuela (CIIFE), Cuyo, Vol. 5, n. 2, p. 1-19, 2020.

Disponível em: https://revistas.uncu.edu.ar/ojs3/index.php/saberesypracticas/article/view/3929. Acesso em: 22 nov. 2023.

GOMES, Igor. **Miró e o penúltimo olhar sobre as coisas**. Acervo Pernambuco. Disponível em: http://www.suplementopernambuco.com.br/acervo/capa/1632-mir%C3%B3-e-o-pen%C3%BAltimo-olhar-sobre-as-coisas.html. Acesso em: 12 jan 2025.

hooks, bell. **Cinema vivido: raça, classe e sexo nas telas**. São Paulo: Elefante, 2023.

JABOATÃO DOS GUARARAPES. Secretaria Municipal de Educação. **Referencial Curricular do Município do Jaboatão dos Guararapes**. 2020.

LARROSA, Jorge. **Tremores: escritos sobre experiência**. 1 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2022.

LOHN, Reinaldo Lindolfo. Reflexões sobre a História do Tempo Presente: uma história do vivido. *In*: REIS, Tiago Siqueira *et al*. **Coleção história do tempo presente: volume 1**. Boa Vista: Editora da UFRR, 2019, p. 11-26.

MAZUREL, Hervé. A investigação do sensível. *In*: CORBIN, Alain. **História das Sensibilidades**. São Paulo: Editora Unesp, 2024.

MIGLIORIN, Cezar. O dispositivo como estratégia narrativa. **Anais do 14° Encontro Anual da Associação Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Comunicação (COMPÓS)**. Niterói, 2005. Disponível em: https://proceedings.science/compos/ compos-2005/trabalhos/o-dispositivo-como-estrategia-narrativa?lang=pt-br. Acesso em: 19 nov. 2023.

_____. *et al*. **Cadernos do inventar: cinema, educação e direitos humanos**. Niterói: EDG, 2016.

MIRÓ. **Miró até agora**. 2 ed. Recife: Cepe, 2016.

NOGUEIRA, Amanda Mansur Custódio. **O novo ciclo de cinema em Pernambuco: a questão do estilo**. 2009. Dissertação (Mestrado em Comunicação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2009.

_____. **A Brodagem no cinema em Pernambuco**. 2014. Tese (Doutorado em Comunicação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2014.

PARENTE, André. A forma cinema: variações e rupturas. *In*: **Transcinemas**. MACIEL, Katia (org). Rio de Janeiro: Contracapa Livraria, 2009.

PENNA, Fernando de Araújo. **Ensino de história: operação historiográfica escolar**. 2013. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Rio de Janeiro, 2013. Disponível em: https://ppge.educacao.ufrj.br/tpenna.pdf. Acesso em: 22 nov. 2023.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. Sensibilidades no tempo, tempo das sensibilidades. *In*: **Un Nuevo Mundo Mundos Nuevos** [En ligne], Colloques, mis en ligne le 04 février 2005. Disponível em: https://journals.openedition.org/nuevomundo/229. Acesso em: 02 maio. 2024.

_____.. Cidades visíveis, cidades sensíveis, cidades imaginárias. **Revista Brasileira de História**, vol. 27, n. 53, 2007.

PIPANO, Isaac. Camerar a cidade. *In*: **Fazer cinema, fazer cidade**. Rio de Janeiro: Áspide Editora, 2022.

PORTUGAL, Aline; MIGLIORIN, Cezar. **Fazer cinema, fazer cidade**. Rio de Janeiro: Áspide Editora, 2022.

RANCIÈRE, Jacques. **A partilha do sensível: estética e política**. São Paulo: EXO Experimental, 2005.

SITE

CINEMATECA PERNAMBUCANA JOTA SOARES. Disponível em: https:// cinema-tecapernambucana.com.br/. Acesso em: 11 jul. 2024.

VÍDEOS

[DIVERSÃOO&ARTE] Miró da Muribeca, o poeta das ruas. 2016. 1 vídeo (1 min). Publicado pelo canal Folha de Pernambuco. Disponível em: https://www.youtube.com/ watch?v=rCS_l4YEk2c&t=2s. Acesso em: 10 jan 2025.

MIRÓ DA MURIBECA. TVU Recife. 2025. 1 vídeo (3 min). 2025. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=B3NveRADXaU&t=5s. Acesso em 12 jan 2025

MIRÓ DA MURIBECA • Janela de Ônibus. 2013. 1 vídeo (1 min). Publicado pelo canal Asa Amiga Filmes. Disponível em: https://www.youtube.com/watch? v=0X-7gCgiud94&t=2s. Acesso em 10 jan. 2025.

MIRÓ não deixa uma poesia para amanhã. 2020. 1 vídeo (3 min). Publicado pelo canal TRIP TV. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=36KULE2Zhnc&t=4s. Acesso em 11 jan. 2025.

ISBN: 978-65-5222-065-3

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT17.011

AMBIGUIDADE E HUMOR NA LITERATURA: EXPLORANDO A SEMÂNTICA COM GÊNEROS HUMORÍSTICOS NO ENSINO

Daniela Jaqueline Tôrres Barreto[1]
Laís de Oliveira Sena[2]

RESUMO

O presente estudo investiga como a ambiguidade e o humor, enquanto fenômenos semânticos, aliados à literatura, podem ser utilizados no ensino de Letras para desenvolver a competência interpretativa dos discentes. A pesquisa baseia-se em um experimento didático aplicado a alunos do curso de Letras e de Pedagogia, em uma universidade estadual no interior do Maranhão, no qual foram explorados textos humorísticos, como piadas, trocadilhos, crônicas e tirinhas, para analisar a construção do sentido a partir da literatura e semântica. A fundamentação teórica apoia-se em estudos sobre semântica (Ferrarezi Junior, 2008; Cançado, 2008; Guiraud 1960), sobre a natureza do humor e suas funções (Eagleton, 2020) em relação ao humor na literatura (Bergson, 1983), e a crônica humorística (Candido, 1992). Desse modo, a metodologia envolveu a análise de enunciados com múltiplas interpretações, promovendo a reflexão sobre os fatores linguísticos e contextuais que influenciam a construção do significado. Os resultados indicam que a utilização de gêneros humorísticos potencializa a aprendizagem ao tornar o

1 Doutora pelo Curso de Linguística e Literatura da Universidade Federal do Norte do Tocantins - UFNT; danielajaqueline20@gmail.com

2 Graduada pelo Curso de Letras- Língua Portuguesa da Universidade Federal de Sergipe - UFS; laissena408@gmail.com

ISBN: 978-65-5222-065-3

estudo da semântica mais dinâmico, engajador e interativo, favorecendo a compreensão da polissemia, da homonímia e das ambiguidades estruturais. O estudo evidencia a importância de estratégias inovadoras para o ensino, reforçando a necessidade de práticas que integrem a teoria à prática pedagógica.

Palavras-chave: Ensino de Letras, Gêneros Humorísticos, Literatura, Semântica.

ISBN: 978-65-5222-065-3

INTRODUÇÃO

A semântica, bem como os elementos que a compõem, não são somente recursos estéticos; são chaves que ajudam a decifrar a construção de sentidos na leitura e na prática educativa. No contexto da semântica, o binômio ambiguidade e humor pode transformar a sala de aula em um espaço dinamicamente participativo, no qual os estudantes confrontam polissemias e homonímias de forma concreta e dinâmica.

Nessa perspectiva, no âmbito acadêmico, o ensino de semântica pode ser um desafio. Por isso, este estudo justifica-se pela necessidade de desenvolver a competência interpretativa dos discentes do curso de Letras, utilizando estratégias de ensino-aprendizagem. A abordagem de gêneros humorísticos, como tirinhas, propagandas e crônicas, em sala de aula potencializa a aprendizagem, tornando o estudo da semântica mais dinâmico, engajador e interativo. Além disso, pode qualificar futuros professores para transformar o fenômeno semântico da ambiguidade, frequentemente visto como um problema, em um potente recurso linguístico e criativo na educação básica.

O objetivo deste trabalho é apresentar a experiência didática com discentes de Letras e Pedagogia, evidenciando como a ambiguidade pode ser explorada no ensino de semântica e literatura da língua portuguesa. De forma conectada à necessidade de métodos mais dinâmicos que liguem teoria semântica à prática de leitura e produção textual entre futuros docentes.

Dessa maneira, a experiência foi estruturada como um minicurso intitulado “Jogos de Palavras: semântica e humor na literatura”, aplicado a alunos dos cursos de Letras e Pedagogia em uma universidade pública no município de Estreito-MA. Ocorrendo em dois encontros nos dias 10 e 17 de maio de 2025, buscou-se analisar a construção do sentido e fomentar a reflexão sobre os fatores linguísticos e contextuais que influenciam o significado. Desse modo, a metodologia deste estudo segue a pesquisa qualitativa, de caráter exploratório-descritivo, estruturada como expe-

ISBN: 978-65-5222-065-3

rimento didático. Dessa forma, a seguir, trataremos da fundamentação teórica envolvendo os múltiplos sentidos da semântica, do humor e da literatura.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 A SEMÂNTICA COMO PORTAL DE SENTIDOS MÚLTIPLOS

A semântica ocupa-se das propriedades do signo, especialmente sentido, significado e significante, podendo ser estudada ao longo do tempo (mudanças semânticas), nas relações entre signos (organização do léxico) e no contexto de uso (enunciados).

Nessa vertente, os sentidos, a depender do enunciado, podem ser múltiplos, isso ocorre devido ao fenômeno semântico da ambiguidade, que ocorre quando o que foi dito/apresentado assume mais de uma possibilidade de interpretação. Cançado (2008, p. 63) elucida que "a ambigüidade lexical pode ser gerada por dois tipos de fenômenos distintos: a homonímia e a polissemia". Desse modo, a autora afirma que a ambiguidade lexical costuma derivar de dois fenômenos distintos, precisamos entendê-los melhor, sendo assim:

> A homonímia ocorre quando os sentidos da palavra ambígua não são relacionados. Existem as palavras homógrafas, com sentidos totalmente diferentes para a mesma grafia e o mesmo som; e as homófonas, com sentidos totalmente diferentes para o mesmo som de grafias diferentes. (Cançado, 2008, p. 63).

De acordo com o mencionado, na ocorrência homonímica, temos três especificidades: palavras **(i) homógrafas** - apresentam sentidos bem distintos, no entanto a grafia é igual, mas o som é diferente; **(ii) homófonas** - palavras com som semelhante, mas a grafia e o sentido são totalmente diferentes; e **(iii) homônimas perfeitas** – que apresentam som e grafia semelhantes, o sentido diferente (Barreto, 2024). Nesse viés, a homonímia e a polissemia, ao apresentarem múltiplos sentidos, poderíamos

ISBN: 978-65-5222-065-3

pensar que tratam do mesmo fenômeno, mas não são, por mais que "[...] os dois fenômenos lidam com os vários sentidos para uma mesma palavra fonológica, entretanto, polissemia ocorre quando os possíveis sentidos da palavra ambígua têm alguma relação entre si" (Cançado, 2008, p. 63). Desse modo, enquanto uma não apresenta relação interna com seus significados, a outra, para ser polissêmica, precisa que os sentidos tenham algum tipo de relação interna entre si.

Guiraud (1960, p. 36, tradução nossa) complementa a informação anterior ao afirmar que "esta polissemia - ou existência de muitos significados para a mesma palavra - é ainda mais agravada pela homonímia, isto é, a existência de palavras de origem diferente, que acaba sendo confundida como consequência de sua evolução fonética"[3]. O autor assevera que ambos os fenômenos apresentam mais de um sentido; porém, a homonímia, devido à sua evolução fonética (por exemplo, terem palavras semelhantes, no entanto com raízes etimológicas diferentes), causa algumas confusões de sentido. Ou melhor, Guiraud (1960) observa que a polissemia pode ser "agravada" pela homonímia, quando formas de origens etimológicas diferentes se igualam foneticamente e passam a "confundir" o falante — por exemplo, *manga* (da camisa) e *manga* (fruta). Cançado (2008, p. 64) complementa a explicação sobre a diferença entre a homonímia e a polissemia:

> A distinção homonímia/polissemia é de extrema relevância na descrição do léxico de uma língua. Palavras polissêmicas serão listadas como tendo uma mesma entrada lexical, com algumas características diferentes; as palavras homônimas terão duas (ou mais) entradas lexicais. Em muitos casos, a mesma palavra pode ser considerada uma homonímia em relação a determinado sentido e ser polissêmica em relação a outros.

Conforme a autora argumenta, a diferenciação dos dois fenômenos é perceptível no dicionário, sendo polissêmicas as que apresentarem

3 "esta polisemia -o existencia de muchos sentidos para una misma palabra- está agravada además por la homonimia, o sea la existencia de palabras, diferentes en su origen, que terminaron por confundirse a consecuencia de su evolución fonética" (Guiraud,1960, p. 36).

ISBN: 978-65-5222-065-3

uma entrada no léxico com mais de um significado. No que diz respeito à homonímia, apresentará mais de uma entrada lexical, devido à sua origem; ainda, sendo possível uma palavra ser polissêmica e homonímica, dependendo da relação semântica de um dado contexto (Barreto, 2024). Além disso, Pietroforte e Lopes (2003, p. 529) acrescentam que:

> A homonímia entre a manga da camisa e a manga fruta, [...] dizem respeito, [...] a identidades [...] entre suas imagens acústicas. [...] homónymos, do grego, quer dizer 'que tem o mesmo nome'[...]. Quando se utiliza o termo polissemia, o critério de definição muda do significante para o significado. Assim, palavras polissêmicas, que possuem mais de um significado para o mesmo significante [...].

Dessa maneira, os autores, anteriormente, asseguram que a polissemia é um fenômeno pertinente ao significado; enquanto os fenômenos da homonímia são pertinentes ao significante. Ilari e Geraldi (2004, *apud* TEIXEIRA, 2009, p. 52) acrescentam: "a homonímia costuma ser considerada a raiz de uma ambiguidade ou dupla leitura de frases". Ambos os fenômenos trazem a possibilidade da dupla interpretação, a depender da forma como foi construída a frase. Nesse sentido, a ambiguidade não decorre apenas do léxico; Ferrarezi Junior (2008, p. 179-180) descreve três causas frequentes:

> A ambigüidade do texto pode ser causada por vários fatores, mas há três tipos fundamentais: a. ambigüidade causada pela polissemia de uma palavra [...]; b. ambigüidade causada por anáforas ou catáforas de múltipla interpretação [...]; c. ambigüidade pela possibilidade de múltipla interpretação estrutural.

A ambiguidade (ocorrida devido à polissemia, à anáfora ou à catáfora, e também em função de problemas estruturais do texto) devido ao seu caráter de possibilidades múltiplas pode gerar na hora da escrita a construção de um texto ambíguo, causando equívocos na interpretação. Por isso, sua ocorrência pode comprometer a clareza textual quando não é intencional; por outro lado, quando é proposital, torna-se recurso expressivo valioso (publicidade, literatura, tirinhas, canções). Sobre a polissemia,

ISBN: 978-65-5222-065-3

Ferrarezi Junior (2008, p. 166) acrescenta que "a compreensão de seu funcionamento é essencial para a compreensão do que seja a estrutura gramatical e o processo de atribuição de sentidos de uma língua". Conforme o autor, o fenômeno da polissemia é um recurso fundamental para a construção textual, sendo primordial entender a estrutura gramatical e a atribuição de sentidos ao texto.

Dessarte, "a linguagem humana é polissêmica, pois os signos, tendo um caráter arbitrário e ganhando seu valor nas relações com os outros signos, sofrem alterações de significado em cada contexto" (Pietroforte; Lopes, 2003, p. 531). Em suma, a linguagem é intrinsecamente polissêmica e, por isso, abre espaço para leituras múltiplas. Sendo esses recursos bem utilizados e produtivos quando usados intencionalmente, por exemplo, em anúncios, publicidades, músicas, poemas, dentre outros; especialmente quando explorados em gêneros humorísticos — ponte para a próxima seção, em que examinamos a aliança entre **humor** e **literatura** no ensino de semântica.

2.2 HUMOR E LITERATURA: UMA ALIANÇA PRODUTIVA

Eagleton (2020) estabelece o riso como um fenômeno profundamente ambivalente e funcional. Sua natureza é paradoxal, combinando o fisiológico e o emocional, o animal e o humano, o controle e a sua perda. Suas funções são múltiplas: serve como um mecanismo psicanalítico de alívio da repressão; como uma força metafísica que subverte a tirania do sentido unívoco; como uma forma alternativa de cognição que apreende a fluidez da realidade; e como uma expressão da incongruência fundamental da existência humana, dividida entre o corpo e o espírito.

A relevância do humor na literatura é multifacetada e profunda, indo muito além do simples entretenimento, além de atuar como uma ferramenta poderosa. Segundo Bergson (1983), o cômico insere-se na literatura através de processos técnicos que manifestam a rigidez e o automatismo, como: repetição mecânica, linguagem profissional e transposição (estilo).

ISBN: 978-65-5222-065-3

A repetição mecânica do cômico surge quando o personagem continua a falar, agir ou pensar de forma mecânica ou automática, desajustada à realidade atual. A linguagem profissional é um modo comum de levar a profissão à comicidade é fazer com que o personagem use a fala especializada (direito, medicina, por exemplo) para coisas usuais, mostrando-se incapaz de falar como todos.

Já a transposição é a paródia, um processo cômico obtido pela transposição do solene em familiar, onde algo respeitado é apresentado como "medíocre e vil", como pode-se observar:

> Foi, sem dúvida alguma, a comicidade da paródia que sugeriu a certos filósofos, em particular a Alexandre Bain, a idéia de definir o cômico em geral pela degradação. O risível surgiria 'quando nos apresentam uma coisa, antes respeitada, como medíocre e vil'. Mas se nossa análise estiver certa, a degradação não passa de uma das formas da transposição, e esta por sua vez é apenas um dos meios de obter o riso. Existem muitos outros, é a fonte do riso deve ser procurada mais além. De resto, sem ir tão longe, é fácil ver que, se a transposição do solene em trivial, do melhor em pior, é cômica, também o poderá ser a transposição inversa. (Bergson, 1983, p. 60).

Bergson (1983, p. 92) sugere que o absurdo cômico tem a mesma natureza que o dos sonhos. O sonho é uma descontração que rompe com a tensão contínua exigida pelo bom senso (trabalho), permitindo que o riso, enquanto um "jogo de ideias", convide o espectador à indolência e ao alívio da "fadiga de pensar".

A inserção do humor na literatura, para Bergson, é um mecanismo de generalidade que utiliza processos de repetição e inversão para evidenciar a rigidez mecânica ou o automatismo do ser humano. A comédia, sobretudo em gêneros literários como crônicas, tirinhas e charges, ao fazer isso, serve à sociedade, expondo o que precisa ser corrigido pelo riso.

Em relação à crônica humorística, sua consolidação como gênero literário no Brasil está diretamente ligada à ascensão do humor. Candido (1992, p. 15) informa que, ao longo do percurso histórico do gênero, a crônica foi largando a intenção de comentar ou informar, para ficar

ISBN: 978-65-5222-065-3

"sobretudo com a de divertir". O autor analisa que o amadurecimento e o encontro mais puro da crônica consigo mesma se dão na fórmula moderna, que é definida precisamente pela inclusão do humor. Esta fórmula ideal contém "um fato miúdo e um toque humorístico, com o seu *quantum satis* de poesia" (Candido, 1992, p. 15, grifo do autor), e esse gênero adota um tom ligeiro para assumir um ar de gratuidade ou de conversa aparentemente fiada.

A crônica fica próxima do leitor, ajustando-se à sensibilidade de todo o dia, e o humor atua nesse processo de humanização. Dessa forma, Candido (1992, p. 14) acrescenta:

> [...] vamos pensar um pouco na própria crônica como gênero. Lembrar, por exemplo, que o fato de ficar tão perto do dia-a-dia age como quebra do monumental e da ênfase [...] Ora, a crônica está sempre ajudando a estabelecer ou restabelecer a dimensão das coisas e das pessoas. Em lugar de oferecer um cenário excelso, numa revoa de adjetivos e períodos candentes, pega o miúdo e mostra nele uma grandeza, uma beleza ou uma singularidade insuspeitada. Ela é amiga da verdade e da poesia nas suas formas mais diretas e também nas suas formas mais fantásticas, — sobretudo porque quase sempre utiliza o humor.

O autor (1992) enfatiza que o humor não é meramente diversão. A leveza e a despretensão, muitas vezes veiculadas pelo humor, permitem que a crônica aborde temas sérios e realize críticas sociais profundas de maneira sutil e eficaz. Candido (1992) cita exemplos como "Carta a uma senhora" de Drummond e "Última crônica" de Sabino, onde o "humor lírico" serve de veículo para dramas sociais. Ele também menciona "Luto da família Silva" de Rubem Braga como exemplo de crônica-militância que utiliza o ziguezague de uma aparente conversa fiada para fazer crítica social engajada.

Em suma, para Candido (1992), o humor não é um mero adorno na crônica, mas o instrumento essencial que viabiliza a estética do gênero menor, permitindo-lhe realizar uma crítica social profunda e uma visão humana da vida cotidiana, disfarçada sob a capa da leveza e do entreteni-

ISBN: 978-65-5222-065-3

mento. Desse modo, na sequência, apresentaremos o caminho percorrido pelo minicurso, como foi organizado e alguns resultados.

3 METODOLOGIA: O MINICURSO EM FOCO

Este estudo insere-se no escopo da pesquisa qualitativa, de natureza aplicada e caráter exploratório-descritivo, "são estudos exploratórios que têm por objetivo descrever completamente determinado fenômeno [...]. Podem ser encontradas [...] informações detalhadas como as obtidas por intermédio da observação participante" (Marconi; Lakatos, p. 188, 2003). Sendo estruturado como experimento didático (intervenção pedagógica breve) com inspiração em pesquisa-ação formativa, dado o envolvimento direto e ativo dos participantes na construção e avaliação das atividades (Tripp, 2005).

Além do mais, a pesquisa-ação trata de um processo que aprimora a prática pelo agir e investigar no campo da prática, de modo que, "[...] planeja-se, implementasse, descreve-se e avalia-se uma mudança para a melhora de sua prática, aprendendo mais, no correr do processo, tanto a respeito da prática quanto da própria investigação" (Tripp, 2005, p. 445-446). Tal pesquisa é cíclica em busca de solucionar problemas, envolvendo identificação, planejamento, implementação, monitoramento e avaliação.

A experimentação ocorreu em uma universidade pública estadual, na cidade de Estreito-MA, para estudantes do curso de Letras, em sua maioria, e de Pedagogia, no formato de minicurso, com duração de dois encontros (4 horas/aula cada), totalizando 8 horas. Participaram discentes regularmente matriculados, de forma voluntária. O delineamento da experimentação contemplou: (i) exposição dialogada e análise de materiais, observados os fenômenos semânticos, que foram foco do minicurso (Dia 1); e (ii) oficinas de criação e reescrita orientadas (Dia 2), seguidas de socialização e metarreflexão (para além da reflexão), favorecendo ciclos de ação-reflexão-ação.

Nesse sentido, o **corpus** constituiu-se de: a) **materiais de apoio** (apresentações em slides, quadros-síntese conceituais e exemplos comentados

ISBN: 978-65-5222-065-3

de ambiguidade lexical, sintática e pragmática, polissemia e homonímia, ironia); b) **textos de gêneros humorísticos** (tirinhas, charges, memes, propagandas, letras de música, crônicas breves com exploração semântica do humor); c) **produções dos discentes** (mapas semânticos, reescritas de enunciados ambíguos, microtextos humorísticos, relatórios com reflexões finais).

3.1 ETAPAS DO EXPERIMENTO

A partir das produções dos discentes, organizados em grupos, totalizando sete grupos, tem como objetivo mostrar como os alunos aplicaram, de forma autoral e colaborativa, os conceitos semânticos trabalhados, especificamente para as produções foram alvos os fenômenos da ambiguidade e da polissemia, alinhando-se aos tópicos e atividades do minicurso.

Dessa maneira, as sínteses das produções demonstram que os discentes transitaram com êxito da teoria (aulas do minicurso) para a prática (ação das atividades práticas), utilizando o humor como ferramenta de exploração semântica.

I CONEXÃO TEÓRICA E IDENTIFICAÇÃO SEMÂNTICA

Os resultados obtidos na análise das produções da experimentação evidenciam que os fenômenos semânticos e o humor na literatura, bem como as análises de textos humorísticos, foram internalizados pelos grupos, que demonstraram capacidade de identificar, refletir, criar e categorizar os fenômenos semânticos explorados. Desse modo, para exemplificar o que foi afirmado anteriormente, de forma sucinta, enumeramos dados de três grupos:

- O **Grupo 1** identificou corretamente a ambiguidade lexical na tirinha original, discriminando os sentidos de “nada” como verbo (ação de nadar) e como advérbio de negação (ausência de algo).

ISBN: 978-65-5222-065-3

- O **Grupo 3** fundamentou sua tirinha na polissemia da palavra "corda" (objeto de segurança vs. filamento musical).
- O **Grupo 4** trabalhou a crônica de Clarice Lispector, demonstrando que a palavra "bobo" possui nuances de sentido que podem ser manipuladas (tolice vs. paixão).

Dessarte, a base teórica permitiu que os discentes selecionassem e explicassem a natureza da ambiguidade (polissemia, homonímia ou ambiguidade contextual) antes de proceder à sua alteração, atendendo ao requisito de análise de textos humorísticos. Visto que esses fenômenos aparecem nesses textos de forma intencional. Desse modo, na sequência, traremos algumas das produções elaboradas pelos grupos.

II **ATIVIDADE PRÁTICA 1:** REESCRITA DE TEXTOS HUMORÍSTICOS (TIRINHAS)

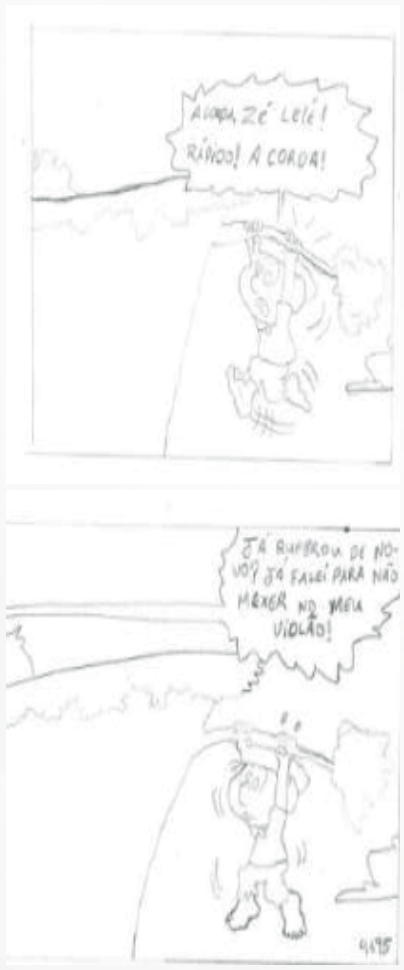
Nesta atividade, o foco era a reescrita de textos humorísticos (tirinhas) com alteração da ambiguidade, demonstrando a manipulação intencional do sentido para gerar um efeito diferente. Como demonstrado no Quadro 1:

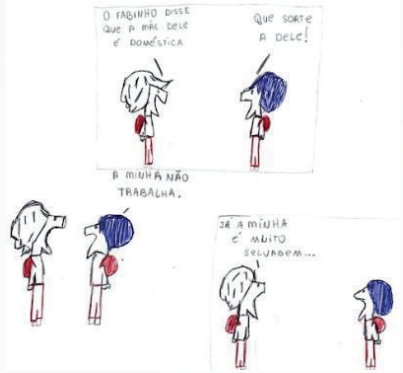
Quadro 1 – Reescrita criativa: tirinhas

Grupo	Atividade	Palavra Ambígua	Manipulação da Ambiguidade	Síntese do Trecho (Efeito)
Grupo 1		**Nada**	Buscou preservar a ambiguidade, mas mudou o desfecho cômico. A fala "UFA! AINDA BEM QUE VOCÊ DISSE NADA!" encerra a confusão, confirmando a negação.	Ambiguidade mantida para clímax e resolvida no alívio.
Grupo 2		**Lançamento**	Explorou o desvio contextual entre o sentido editorial (livro) e a ação de arremessar.	A ambiguidade é resolvida (e o humor gerado) pela revelação do sentido de "lançamento de arremessar".

Ensino e suas intersecções (Vol. 4)
ISBN: 978-65-5222-065-3

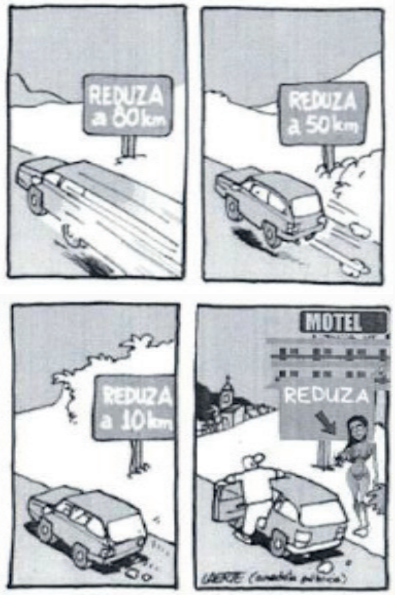
Ensino e suas intersecções (Vol. 4)
ISBN: 978-65-5222-065-3

Grupo	Atividade	Palavra Ambígua	Manipulação da Ambiguidade	Síntese do Trecho (Efeito)
Grupo 3		**Corda**	Utilizou a ambiguidade para criar um desencontro comunicativo de alto risco.	O personagem em perigo grita "A CORDA! RÁPIDO, A CORDA!", mas o outro interpreta como reclamação sobre o violão: "JÁ QUEBROU DE NOVO? JÁ FALEI PARA NÃO MEXER NO MEU VIOLÃO!".

Grupo	Atividade	Palavra Ambígua	Manipulação da Ambiguidade	Síntese do Trecho (Efeito)
Grupo 4		**Rodeios**	Trabalhou a ambiguidade situacional ou contextual.	O contraste entre a proibição do esporte (“Proibir rodeios!”) e a atividade de lazer (“Agente rodeia os quarteirões todos as tardes!”).
Grupo 5		**Vendo**	Analisou a ambiguidade lexical da palavra VENDO entre o verbo “vender” (comercializar) e “ver” (assistir, olhar, contemplar).	O personagem aproveitou a confusão entre estar vendo (olhando) o pôr do sol, causada pela curiosidade do personagem secundário, para cobrar um valor específico por essa venda (comercialização), causando um desfecho modificado.
Grupo 6		**Doméstica**	Explorou a ambiguidade lexical, gerada entre a palavra “doméstica” como profissão (funconária do lar) e como adjetivo usado para animal (dócil, manso)	Modificou a ambiguidade entre “mãe doméstica” e “mãe braba e selvagem” para “mãe que não trabalha”.

Ensino e suas intersecções (Vol. 4)
ISBN: 978-65-5222-065-3

Ensino e suas intersecções (Vol. 4)
ISBN: 978-65-5222-065-3

Grupo	Atividade	Palavra Ambígua	Manipulação da Ambiguidade	Síntese do Trecho (Efeito)
Grupo 7		**Reduza**	Abordou a ambiguidade lexical de forma intencional, criando um efeito cômico com base na polissemia.	Alteração da confusão do personagem com "reduza a 80 km" (diminuir velocidade) para o humor em "Motel Reduza" (lugar), ideia de chegar a esse lugar inesperado.

Fonte: Autoras, 2025

ISBN: 978-65-5222-065-3

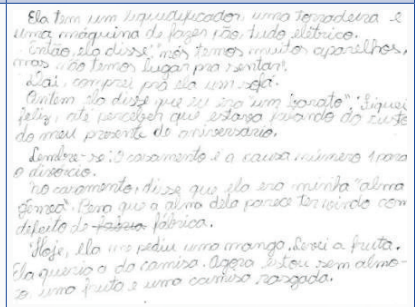
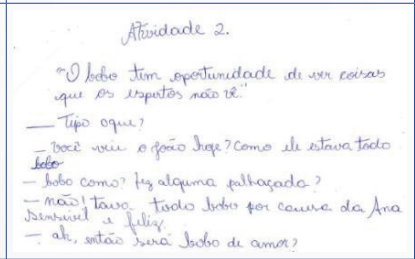
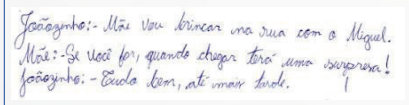
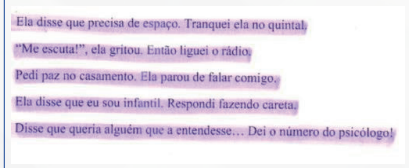
De acordo com o quadro, os Grupos 1, 2, 3, 5, 6 e 7 concentraram-se na ambiguidade lexical, enquanto o Grupo 4 difere ao usar a ambiguidade contextual, mostrando que a mesma palavra pode ter significados opostos dependendo do domínio de uso (exemplo, o exporte [rodeios] em contrapartida à rotina de dar voltas [arrodear] com o cachorro, também poderia ser pessoas que dão muitas voltas [rodeios] para falar algo). Todos os grupos demonstraram que a dependência do significado ao contexto é a chave para desfazer as ambiguidades.

III **ATIVIDADE PRÁTICA 2:** CRIAÇÃO DE MICROTEXTOS HUMORÍSTICAS

Esta atividade exigia a criação de microtextos humorísticos, explorando diferentes fenômenos semânticos. Sendo assim, a proposta era aplicar conscientemente os conceitos de polissemia, ambiguidade e ironia, percebendo como esses recursos podem ser manipulados intencionalmente para produzir humor. Nesse sentido, no Quadro 2, a seguir, serão apresentadas as abordagens de alguns grupos.

Ensino e suas intersecções (Vol. 4)
ISBN: 978-65-5222-065-3

Quadro 2 – Reescrita criativa: microtextos humorísticos

Grupo	Atividade	Palavra Polissémica	Conflito Semântico	Trecho Final/Resolução
Grupo 1	 Ela tem um liquidificador, uma torradeira e uma máquina de fazer pão. Tudo elétrico. Então, ela disse: "nós temos muitos aparelhos, mas não temos lugar pra sentar". Daí, comprei pra ela um sofá. Ontem ela disse que eu era um "ignorante". Saí feliz, até percebeu que estava passando do custo do meu presente de aniversário. Lembra-se: o casamento é a causa número 1 para a divórcio. No casamento, disse que ela era minha "alma gêmea". Tenho que a alma dela parece ter vindo com defeito de fábrica. Hoje, ela me pediu uma manga. Servi a fruta. Ela queria o da camisa. Agora estou sem almoço, uma fruta e uma camisa rasgada.	**Manga**	Sentido 1: Fruta (Servi a fruta). Sentido 2: Parte da camisa (Ela se referia a manga da camisa).	A ambiguidade justifica o rompimento, mostrando o desencontro de comunicação. Desfecho: "Agora estou sem almoço, uma fruta e uma camisa rasgada".
Grupo 4	 Atividade 2. "O bobo tem oportunidade de ver coisas que os espertos não vê." — Tipo oque? — Você viu o João Hoje? Como ele estava todo bobo — bobo como? fez alguma palhaçada? — não! Tava todo bobo por causa da Ana Sensível e feliz. — ah, então será bobo de amor?	**Bobo**	Sentido 1: Tolo/Palhaçada (bobo como? fez alguma palhaçada?). Sentido 2: Apaixonado/Sensível (tava todo bobo por causa da Ana / sensível e feliz).	A ambiguidade de bobo é resolvida pela recontextualização emocional: "ah, então será bobo de amor?".
Grupo 5	 Joãozinho:- Mãe vou brincar na rua com o Miguel. Mãe:- Se você for, quando chegar terá uma surpresa! Joãozinho:- Tudo bem, até mais tarde.	**Surpresa**	Sentido 1: Punição (se você for, quando chegar terá uma surpresa!). Sentido 2: Recompensa (tudo bem, até mais tarde).	A ambiguidade de surpresa no sentido punitivo não é compreendida pelo personagem Joãozinho, pois sua mãe não queria que ele fosse brincar, mas ele entende a frase como algo positivo, dizendo "Tudo bem".
Grupo 7	 Ela disse que precisa de espaço. Tranquei ela no quintal. "Me escuta!", ela gritou. Então liguei o rádio. Pedi paz no casamento. Ela parou de falar comigo. Ela disse que eu sou infantil. Respondi fazendo careta. Disse que queria alguém que a entendesse... Dei o número do psicólogo!	**Paz**	Ambiguidade pragmática e está relacionada ao contexto da crônica entre o significado de paz (harmonia) e paz (silêncio).	A ambiguidade está presente quando o marido diz que queria "paz no casamento" (harmonia), mas a mulher entende como silêncio (afastamento físico e emocional)

Fonte: Autoras, 2025

ISBN: 978-65-5222-065-3

Conforme o exposto no quadro 2, os grupos aplicaram a polissemia para criar uma reviravolta no final. Com isso, o Grupo 1 focou em um conflito gerado por objetos concretos (fruta e vestimenta), enquanto o Grupo 4 focou em um conflito de estados emocionais ou psicológicos (tolice e paixão). Em ambos os casos, a construção evidencia a capacidade de articular a semântica lexical diretamente com o enredo, mais uma vez enfatizando que o sentido se dá pelo contexto, no uso.

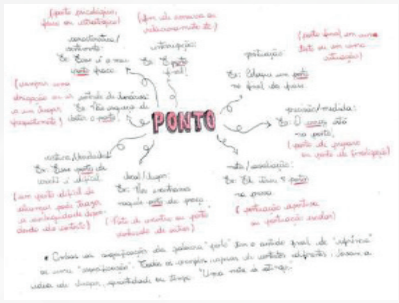
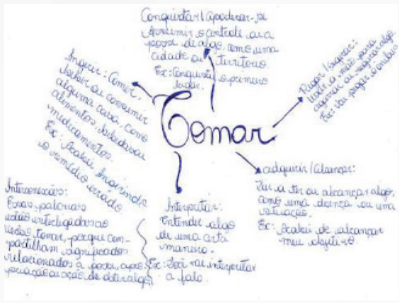
Além disso, podemos observar que a abordagem do Grupo 7, ao acrescentar um final criativo e surpreendente à crônica analisada, utilizou da ambiguidade pragmática como principal ferramenta humorística. Pois o personagem finge (ou realmente assume) uma interpretação puramente literal das expressões metafóricas da esposa (“paz”, “entendesse”), quebrando as expectativas comunicativas do cotidiano e transformando reclamações sérias em situações absurdas e cômicas.

IV ATIVIDADE PRÁTICA 3: MAPA SEMÂNTICO (POLISSEMIA)

A atividade de criação dos mapas semânticos é a prova mais robusta da assimilação dos conceitos semânticos sobre a estrutura do léxico. No qual puderam explorar o potencial de ambiguidade das palavras. À vista disso, cada grupo partia de uma palavra polissêmica ou homonímica e tinha que mapear seus diversos significados e contextos de uso. Esse exercício nos permite visualizar graficamente as redes semânticas que formamos mentalmente. Dessa forma, os mapas resultantes servem como registro visual das possibilidades de criação humorística baseada na multiplicidade de sentidos.

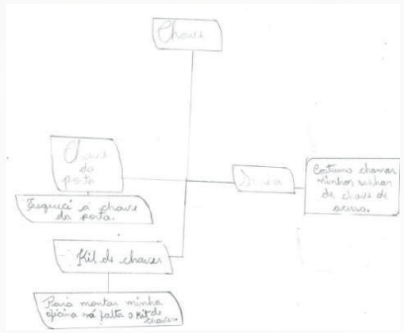
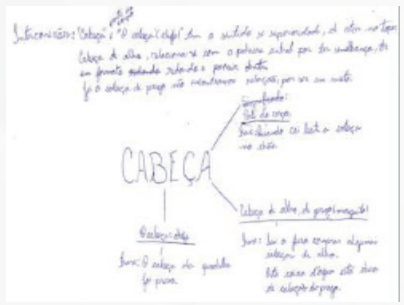
Nesse viés, todos os grupos conseguiram ramificar a palavra central em múltiplos domínios de uso (físico, técnico, abstrato), para representar a polissemia. A seguir, no Quadro 3, verificaremos como ficaram essas organizações:

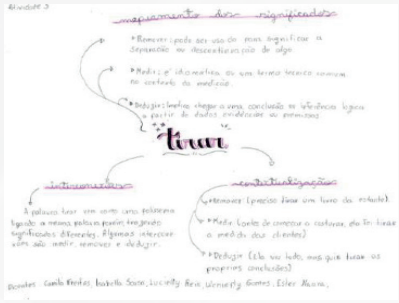
Quadro 3 – Mapa semântico

Grupo	Atividade	Palavra Mapeada	Domínio Semântico Principal	Evidência de Metacognição
Grupo 1		**PONTO**	Abrangente: Localização, Medida, Característica, Pontuação.	Consciência metacognitiva. A síntese é que as ramificações de 'ponto' têm o sentido final de "referência" ou "especificidade".
Grupo 2		**TOMAR**	Ações de Apropriação ou Aquisição (Ingerir, Conquistar, Adquirir).	Adicionou a ramificação de “interconexão”, descrevendo que os sentidos "partilham significado" e referem-se a “lugar, quantidade ou tempo”.

Ensino e suas intersecções (Vol. 4)
ISBN: 978-65-5222-065-3

Ensino e suas intersecções (Vol. 4)
ISBN: 978-65-5222-065-3

Grupo	Atividade	Palavra Mapeada	Domínio Semântico Principal	Evidência de Metacognição
Grupo 3		**CHAVE**	Transição do objeto concreto (porta, kit de chaves) para o abstrato (chave de acesso).	Foco na identificação de domínios de uso (doméstico, técnico e digital).
Grupo 4		**LEVE**	Clara distinção entre a qualidade física (pouco peso, toque suave) e a qualidade abstrata/emocional (humor leve).	Capacidade de categorização meta-semântica ao separar os sentidos em "físicos" e "emocional".
Grupo 5		**CABEÇA**	Definição de sentido concreto (anatomia humana, objeto) e sentido figurado (intelecto, liderança).	Diferenciação entre objetos concretos e abstratos ao explicar suas relações de uso utilizando exemplos “bati a cabeça no chão” e “o cabeça da quadrilha foi preso”.

Grupo	Atividade	Palavra Mapeada	Domínio Semântico Principal	Evidência de Metacognição
Grupo 6		**TIRAR**	Abrangente: Quantidade ou Estado (medidas), Raciocínio (dedução), Apropriação (obter).	Compreensão metacognitiva ao abordar as interconecções e contextualizações de uso.
Grupo 7		**BANCA**	Abrangente: Móvel, Estrutura de Vendas, Avaliação/estudos, Jogos/apostas, Sentido Figurado (expressão).	Análise das adequações de uso em seus respectivos contextos.

Fonte: Autoras, 2025

Ensino e suas intersecções (Vol. 4)
ISBN: 978-65-5222-065-3

ISBN: 978-65-5222-065-3

V DISCUSSÃO FINAL: APLICABILIDADE DA ATIVIDADE NO ENSINO

As produções demonstram que o minicurso cumpriu seu objetivo ao capacitar os discentes a compreenderem, refletirem e aplicarem as ideias semânticas de forma autônoma, tendo grande relevância para o ensino básico, visto que:

- **Consciência Linguística:** As notas de rodapé e "interconexão" do Grupo 1, Grupo 2, Grupo 6, e a categorização do Grupo 4, vão além da mera listagem. Elas mostram que os discentes desenvolveram uma compreensão avançada da estrutura semântica, essencial para o ensino do léxico e da leitura crítica.
- **Uso de Gêneros Variados:** A capacidade de aplicar conceitos semânticos em tirinhas (humor visual), crônicas/contos (narrativa) e mapas semânticos (organização conceitual) sugere que os alunos podem replicar essas atividades no
- ensino básico para abordar fenômenos da semântica lexical, por exemplo, polissemia, ambiguidade, homonímia, de forma dinâmica e envolvente.
- **Ambiguidade como Recurso Criativo:** Ao manipular palavras, como "corda", "nada", "manga" e "bobo", os alunos demonstraram que a ambiguidade, frequentemente vista como um problema na comunicação, é na verdade um poderoso recurso linguístico e criativo que pode ser explorado para fins de humor e construção de sentido.

RESULTADOS E DISCUSSÃO - REFLEXÕES E IMPACTOS DA EXPERIÊNCIA

O presente capítulo dedica-se à análise dos resultados obtidos no experimento didático, discutindo os impactos da abordagem e relacionando as produções dos discentes com a fundamentação teórica que

ISBN: 978-65-5222-065-3

norteou o estudo. Os resultados indicam que as expectativas iniciais não foram somente atendidas, mas superadas. A utilização de gêneros humorísticos potencializou a aprendizagem da semântica, o que ficou explícito nas atividades produzidas pelos discentes.

O primeiro impacto notável foi o fortalecimento do pensamento crítico e o desenvolvimento da competência interpretativa. O minicurso propôs a análise de enunciados com múltiplas interpretações, exigindo que os alunos aplicassem ativamente alguns fenômenos da semântica lexical, por exemplo, a ambiguidade lexical, a sintática e a pragmática.

Ao analisar os textos humorísticos, os participantes precisaram identificar a ambiguidade presente no texto que gera o humor. Nesse viés, alinha-se à concepção de Eagleton (2020), que vê o humor como uma força que subverte a tirania do sentido unívoco. Por exemplo, na atividade de reescrita criativa (Quadro 1), o Grupo 1 identificou a polissemia do verbo "nada", e o Grupo 3 explorou a palavra "corda".

Essa prática auxiliou os alunos a reconhecerem, como aponta Ferrarezi Junior (2008), que a ambiguidade não é apenas um "problema" textual, mas um recurso expressivo valioso. Para entender o humor, os discentes tiveram que associar o que Bergson (1983) chama de 'jogo de ideias', desenvolvendo uma leitura crítica que vai além da superfície, e compreendendo que a interpretação do significado no contexto é o mecanismo para decifrar as ambiguidades presentes.

Na atividade de reescrita criativa (Quadro 1), os grupos demonstraram domínio técnico ao alterar o desfecho cômico, manipulando a ambiguidade. O Grupo 2, ao explorar "lançamento" (editorial vs. arremesso), e o Grupo 7, com "reduza" (velocidade vs. lugar), aplicaram de forma prática a polissemia como uma das causadoras de ambiguidade, discutida por Cançado (2008).

Em relação à criação de microtextos humorísticos (Quadro 2), as atividades revelaram a compreensão dos conceitos discutidos na primeira aula do Minicurso. O Grupo 1 com "manga" e o Grupo 4 com "bobo" exploraram a polissemia, demonstrando compreender que os sentidos polissêmicos

ISBN: 978-65-5222-065-3

têm alguma relação interna entre si, como exemplifica Cançado (2008). Já o Grupo 7, ao explorar a palavra "paz" (harmonia vs. silêncio), avançou para a ambiguidade pragmática, mostrando compreensão de que o contexto de uso é crucial para a análise.

Na atividade Mapa Semântico, os alunos exploraram as ramificações de palavras como "ponto", "cabeça" e "banca". A consciência metacognitiva demonstrada pelos grupos prova que eles deixaram de ver a semântica apenas como um conjunto de regras e passaram a percebê-la como algo vivo e criativo. Essa capacidade de criação corrobora a visão de Pietroforte e Lopes (2003) de que a linguagem humana é intrinsecamente polissêmica.

A metodologia do Minicurso "Jogos de Palavras: semântica e humor na literatura", organizada em aulas expositivas, dialogadas, com análises de textos (Dia 1); e oficinas de criação e reescrita, seguidas de socialização de material (Dia 2), fomentou o aprendizado coletivo, além de tornar o estudo da semântica mais estimulante e interativo.

Isso reflete diretamente a teoria sobre a crônica humorística de Candido (1992), quando diz que o tom ligeiro e a proximidade que o humor proporciona permitem que temas complexos da semântica sejam abordados de maneira eficaz. O humor, todavia, não foi um mero adorno, mas o instrumento essencial que viabilizou a aprendizagem, alinhando-se a discussões sobre ele como ferramenta. Ademais, o humor como ferramenta parte de interesses, necessidades e intenções dos autores, por exemplo, charges, propagandas, anúncios, dentre outros.

Ao final dessa experiência didática, entendemos que ela trouxe relevância para o ensino básico. Pois capacitou os participantes (discentes de Letras e Pedagogia), futuros professores, ao abordar os conteúdos de semântica, literatura e humor de forma inspiradora, dinâmica e criativa, aspectos que podem refletir na educação básica.

Os discentes demonstraram competência cognitiva para usar e interpretar os gêneros utilizados, como tirinhas, charges, propagandas e crônicas, além de desenvolver todas as atividades solicitadas, cumprindo

ISBN: 978-65-5222-065-3

o objetivo de integrar a teoria à prática pedagógica. A experiência evidencia que a ambiguidade, quando tratada através do humor, transforma-se de um obstáculo interpretativo em um grande recurso linguístico e criativo.

Portanto, considera-se a necessidade de ampliação desta experiência, pois a metodologia provou-se eficaz e alinhada às demandas, utilizando estratégias inovadoras. Dessa forma, sugere-se a aplicação em outras turmas e contextos formativos, reforçando a ideia do ensino da semântica, não como uma disciplina difícil, mas como uma forma de explorar o potencial criativo da linguagem em seu uso.

CONCLUSÃO

O presente estudo se propôs a investigar como a exploração da ambiguidade e do humor, aliados à literatura, poderiam ser utilizados para desenvolver a competência interpretativa dos discentes dos cursos de Letras e Pedagogia. Os resultados do experimento confirmam que esta abordagem não apenas atendeu, mas superou as expectativas iniciais, demonstrando que a utilização de gêneros humorísticos potencializou a aprendizagem da semântica, tornando-a mais dinâmica, interativa e engajadora.

Nessa vertente, a partir do experimento do minicurso, buscou-se o fortalecimento do pensamento crítico e o desenvolvimento de uma consciência linguística avançada por parte dos participantes. Os alunos não se limitaram a identificar a ambiguidade lexical (gerada por homonímia ou polissemia), mas demonstraram a capacidade de manipulá-la intencionalmente em diferentes gêneros textuais (tirinhas e microtextos) para gerar o efeito de humor.

Além disso, a evidência mais robusta da assimilação conceitual reside na Atividade 3 (Mapas Semânticos). Ao mapear palavras como: *ponto*, *tomar*, *chave* e *leve*, os grupos foram além da mera listagem de significados (polissemia). Eles alcançaram o nível de metacognição semântica,

ISBN: 978-65-5222-065-3

conseguindo abstrair e categorizar os núcleos conceituais que uniam esses sentidos. Por exemplo, a capacidade do Grupo 1 de sintetizar as ramificações de *ponto* no sentido final de "referência" ou "especificidade" ou de o Grupo 4 categorizar *leve* em domínios "físicos" e "emocionais" demonstra uma compreensão da estrutura semântica que corrobora a visão de que a linguagem humana é intrinsecamente polissêmica.

A pesquisa valida a aliança produtiva entre humor e semântica. O humor, neste contexto, configurou-se como o instrumento essencial que viabilizou a aprendizagem. Ao confrontar enunciados com múltiplas interpretações, os alunos aplicaram ativamente a ambiguidade, reconhecendo-a como um recurso expressivo valioso quando intencional.

Nesse sentido, a metodologia do minicurso (aulas expositivas seguidas de oficinas de criação e reescrita, no ciclo de ação-reflexão-ação) comprovou-se eficaz em integrar a teoria à prática. Assim, a competência demonstrada pelos discentes ao transitar entre gêneros (humor visual em tirinhas, narrativa em microtextos, organização conceitual em mapas) sublinha a relevância desta experiência para a formação de futuros professores. A ambiguidade, por exemplo, quando tratada através do riso, transforma-se de um obstáculo interpretativo em um poderoso recurso linguístico e criativo.

Em suma, a experimentação demonstra o sucesso na aplicação de estratégias inovadoras alinhadas às demandas de ensino. O estudo reforça a necessidade de se conceber o ensino da semântica não como uma disciplina afastada/distante, mas como uma forma de explorar o potencial criativo da linguagem em seu uso.

Portanto, reafirmamos, com isso, o entendimento de que a fluidez dos sentidos é o motor da linguagem: a semântica gosta do caos, ele é o combustível que a semântica precisa para mover-se. Os sentidos habitam este mundo no qual o movimento tomou conta de tudo, onde as ideias não têm altares, elas necessitam de fluidez, pois se fixarem na transcendência perdem o ritmo, se fecham, ficam rígidos e perecem.

ISBN: 978-65-5222-065-3

REFERÊNCIAS

BARRETO, Daniela Jaqueline Tôrres. *A semântica nos livros didáticos, de língua portuguesa, do ensino fundamental*: em busca de uma semântica reticular. 2024. 265 f. Tese (Doutorado em Letras) - Centro de Ciências Integradas - CCI, TO, Programa de pós-graduação em linguística e literatura (ppgllit), Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT), Araguaína-TO, 2024.

BERGSON, Henri. BERGSON, Henri. *O Riso: Ensaio sobre a significação do cômico.* Rio de Janeiro: Zahar editores, 1983.

CANÇADO, Márcia. *Manual de semântica*: noções básicas e exercícios. Belo Horizonte: editora UFMG, 2008.

CANDIDO, Antonio. *A crônica: o gênero, sua fixação e suas transformações no Brasil.* São Paulo: editora da UNICAMP, 1992.

EAGLETON, Terry. Humor: o papel fundamental do riso na cultura. São Paulo: editora Record, 2020.

FERRAREZI JUNIOR, Celso. *Semântica para a educação básica*. São Paulo: Parábola Editora, 2008.

GUIRAUD, Pierre. *La Semántica*. México: Fondo de cultura económica, 1960.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. *Fundamentos de metodologia científica*. 5. ed. - São Paulo: Atlas 2003.

PIETROFORTE, Antonio Vicente Seraphim; LOPES, Ivã Carlos. Semântica Lexical. FIORIN, José Luiz (org.). *Introdução à linguística II:* princípios de análise. 2. ed. São Paulo: Contexto, p. 489-538, 2003.

TEIXEIRA, Denise Guerra de Almeida. *Léxico e atividades de categorização no livro didático de língua portuguesa.* 2009. 111 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Centro de Artes e Comunicação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2009.

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. In: *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ep/a/3DkbXnqBQqyq5bV4TCL9NSH/?format=pdf&lang=pt. Acessado em: 28 de agosto de 2025.

ISBN: 978-65-5222-065-3

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT17.012

AINDA TEMOS DIREITO À LITERATURA? ENSINO DE LITERATURA, DIREITOS HUMANOS E DEMOCRACIA NO SÉCULO XXI

Raphaella Mendes Silva de Castro Lira[1]

RESUMO

Proferida em forma de comunicação oral no ano de 1988, *Direito à literatura*, de Antonio Candido, marcou de forma indelével as disputas dentro do campo literário e, por extensão, no ensino. Mais do que uma disciplina que fazia parte do currículo escolar, a literatura – bem como as demais formas artísticas – eram um direito do cidadão, afirmara o crítico. Desde então esse texto passou a integrar ementas de cursos de graduação pelo país, simbolizando muito do que se defendia em relação ao ensino de literatura. Ainda na esteira das considerações legadas pelas reflexões do autor, é necessário levantar uma série de questionamentos que figurarão aqui advindos da obra *Sem fins lucrativos*, de Martha Nussbaum. Nesse trabalho a autora postula que a crise das democracias contemporâneas está intimamente relacionada à uma retração de investimentos e diminuição de estímulos em geral no campo das humanidades. O presente trabalho, assim, pretende, a partir das considerações de CANDIDO (1988), HUNT (2007) e NUSSBAUM (2015), investigar a relação entre o ensino de literatura do Brasil no século XXI, a defesa dos direitos humanos e a manutenção da democracia. O que quer se propor aqui é uma encruzilhada que nos permita não apenas revisitar criticamente o texto original de Candido, como também analisar a diálogo entre ele e os

1 Professora do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira (CAp-UERJ), Rio de Janeiro, lira.raphaella@gmail.com

ISBN: 978-65-5222-065-3

direitos humanos em sala de aula e o contexto democrático brasileiro do século atual.

Palavras-chave: Literatura, Direitos Humanos, Democracia, Ensino, Crise.

ISBN: 978-65-5222-065-3

INTRODUÇÃO

Em um dos ensaios que constitui a obra *Somos animais poéticos*, Michèle Petit discorre longamente sobre a maneira como as palavras compõem nosso *mundo habitável*. A partir da experiência de refugiados, migrantes e exilados, Petit coloca em evidência o poder que a palavra tem de constituir um mundo à parte, de permitir com que estejamos juntos, compartilhando uma mesma pátria invisível, feita de memórias, fragmentos e poesia. A literatura emerge como o produto acabado de um processo natural do ser humano, que longe de apenas uma arte, é também a maneira que encontramos de ver sentido nas experiências de vida. Michèle Petit ainda salienta a importância do processo de transmissão oral de mitos, lendas e narrativas diversas e como elas exercem um papel de manter vivas culturas e como também conseguem despertar a sensibilidade coletiva.

Muito embora o foco do ensaio acabe sendo distinto daquele que desejamos seguir aqui, Michèle Petit aponta para uma direção que é inevitavelmente aquela que se deseja explorar aqui: a capacidade inequívoca que o texto literário tem de despertar a sensibilidade alheia. Partindo do texto fundador de Antonio Candido, *O direito à literatura*, o que se pretende aqui, a seguir, é estabelecer alicerces que nos permitam avaliar se, ainda hoje, é possível afirmar que as considerações do autor, tão largamente disseminadas nos cursos de Letras, encontram espaço nas salas de aula. Mais ainda do que isso, seu texto ainda possui a ressonância e a recepção que teve à época, ou as postulações de Candido não encontrariam mais suporte, pois o cenário da educação brasileira mudou de maneira determinante? Essas são apenas algumas das questões sobre as quais o presente artigo deseja se debruçar.

METODOLOGIA

Em O *direito à literatura*, Antonio Candido começa sua fala dissertando sobre o tema dos direitos humanos. Para além de chamar a

ISBN: 978-65-5222-065-3

atenção para a contradição estabelecida entre o progresso e avanço tecnológico que a civilização supostamente vem aprimorando a cada dia e a permanente disparidade social, que parece apenas se aprofundar, essa colocação, vale a pena reforçar, mostra não apenas a sintonia do autor com seu contexto histórico, como também seu olhar crítico perante as desigualdades sociais do Brasil. Embora estejamos revisitando esse texto com um olhar que parte do século XXI, é importante mencionar que essa postulação segue atual como nunca, principalmente em tempos em que ainda se discutem problemas sociais no Brasil como saneamento básico e vacinação da população:

> Todos sabemos que nossa época é profundamente bárbara, embora se trate de uma barbárie ligada ao máximo de civilização. Penso que o movimento pelos direitos humanos se entronca aí, pois somos a primeira era da história em que teoricamente é possível entrever uma solução para as grandes desarmonias que geram a injustiça contra a qual lutam os homens de boa vontade à busca, não mais do estado ideal sonhado pelos utopistas racionais que nos antecederam, mas do máximo viável de igualdade e justiça, em correlação a cada momento da história. (CANDIDO, 2012, p.18)

A passagem extraída do texto coloca em evidência não apenas a barbárie, mas a atemporalidade dela, condição imposta ao Brasil desde à colonização, que remete a um fantasma do qual jamais vamos conseguir nos livrar. Mais do que isso, o olhar de Candido sobre como essas condições materiais vão se relacionar com o ensino de literatura é um dos pontos fulcrais que queremos abordar aqui.

Nesse ponto também é necessário fazer uma remissão em relação à questão dos direitos humanos, que é tema central do texto de Antonio Candido e também daquilo que se está abordando aqui. Os direitos humanos, conforme os conhecemos, tem uma trajetória de longas discussões, que decantaram não apenas a partir da *Declaração de direitos do Homem e do cidadão*, como desfrutam de uma relação íntima com a circulação e popularização de textos literários. Lynn Hunt, em *A invenção dos direitos humanos*, vai afirmar que:

ISBN: 978-65-5222-065-3

> Uma breve incursão na história dos termos ajudará a fixar o momento do surgimento dos direitos humanos. As pessoas do século XVIII não usavam frequentemente a expressão 'direitos humanos' e, quando o faziam, em geral queria dizer algo diferente do significado que hoje lhe atribuímos. Antes de 1798, Jefferson, por exemplo, falava com muita frequência de 'direitos naturais'. Começou a usar o termo 'direitos do homem somente depois de 1789. Quando empregava 'direitos humanos', queria dizer algo mais passivo e menos político do que direitos naturais ou os direitos do homem. (HUNT, 2009, p.20)

A discussão sobre a naturalização do discurso sobre os direitos humanos é marcada, sem dúvida, pela Revolução Francesa, mas, conforme a autora aponta, é possível localizar as ocorrências do termo em períodos anteriores, mas geralmente eles tinham como significado algo completamente distinto do que entendemos hoje. Conforme o próprio Antonio Candido recupera em seu texto, por direitos humanos compreendemos aquilo que é indispensável *para nós e também para o próximo* (CANDIDO, 2012, p. 20) e sabemos que hoje há, talvez, um esforço coletivo do que entendemos por educação para que consigamos formar uma consciência nesse sentido. Mais do que educar o cidadão a respeito dos seus direitos e deveres, é necessário, cada vez mais, uma sensibilidade a respeito do que são os direitos inalienáveis de todos, independente de sua natureza, etnia, religião, orientação sexual ou gênero. Por direitos humanos, no século XXI, compreendemos o respeito à individualidade alheia e o acesso à uma vida digna, e essa noção talvez tenha se convertido no maior campo de batalha simbólico dos nossos tempos. Antes, no entanto, de nos aprofundarmos mais nessa questão, faz-se necessário retornar à obra de Lynn Hunt. A autora afirma que o termo "direitos do homem" começou a circular em língua francesa após sua aparição em *O contrato social*, de Jean-Jacques Rousseau, figurando ao lado de "direitos da humanidade" e "direitos do cidadão". Será o Marquês de Condorcet, grande defensor do Iluminismo francês, que vai começar a dar um passo na direção de definir esses direitos, em especial no sentido de segurança da pessoa e da propriedade, além da ideia de uma justiça imparcial e idônea que deveria atender aos cidadãos e o direito de contribuir para a formulação de leis. Antes disso,

ISBN: 978-65-5222-065-3

muitos autores vão se referir aos "direitos do homem" como se se tratasse de uma obviedade que não necessitava de qualquer definição ou formulação específica.

Hunt vai afirmar que a dificuldade em definir o que são os direitos humanos passa justamente pelo fato de que sua própria existência passa tanto pela razão quanto pela emoção. A autora frisa que temos certeza de que nossos *direitos humanos* estão em xeque quando nos sentimos horrorizados pela sua violação, pois:

> Os direitos humanos não são apenas uma doutrina formulada em documentos: baseiam-se numa disposição em relação às outras pessoas, um conjunto de convicções sobre como são as pessoas e como elas distinguem o certo do errado no mundo secular. (HUNT, 2009, p.20)

O que coletivamente também moveu o mundo em direção à uma definição do que são os direitos humanos passa, inevitavelmente, pela maneira como passamos a considerar todas as pessoas dignas de autonomia moral e capazes de tomar suas próprias decisões. Essa delimitação deixava de fora dois grupos muito representativos, um deles inclusive representado aqui de maneira lateral: as crianças e todos aqueles vistos como incapazes de racionar, os insanos, os excluídos, por fim, os considerados socialmente inaptos. É claro que também figuravam nesse grupo as mulheres, sempre vistas como dependentes e incapazes de estarem no comando de suas próprias decisões. Por mais que não seja nosso foco aqui, é importante mencionar que grupos eram esses, e como a ideia abrangente que temos hoje de direitos humanos ainda parece hesitar em abarcar de maneira total e completa as realidades e particularidades desses grupos que sempre estiveram à margem.

Em seu *Dicionário de direitos humanos e afins*, Nei Lopes define os direitos humanos como:

> Prerrogativas básicas de que gozam todos os seres humanos, a começar pelo direito à própria vida e, continuando, por suas garantias como cidadãos. A história do reconhecimento dessas prerrogativas têm como início a Declaração dos direitos

> do homem e do cidadão, texto aprovado em 26 de agosto de 1789 pela Assembleia Nacional Constituinte Francesa, que serviu de base para declarações com o mesmo objetivo publicadas na França em 1793 e 1795. (...) Observe-se que a Declaração Universal dos Direitos Humanos, promulgada pelas Organização das Nações Unidas (ONU) em 1948, estabelece : "Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e em direitos. São dotados de razão e consciência e devem agir uns para com os outros em espírito de fraternidade. Na mesma direção, a Constituição Brasileira de 1988, em seu primeiro capítulo, enumera os direitos e deveres individuais e coletivos, que devem ser respeitados em território nacional. (LOPES, 2025, 77-78)

A definição de Nei Lopes, que recupera diretamente a declaração de 1789, também coloca em evidência a maneira como hoje enxergamos os direitos humanos e a ideia de que há um conjunto de prerrogativas básicas ao qual todos deveríamos ter direito, independente de onde nascemos, o que fazemos ou como nos portamos. Os direitos humanos evoluíram desde sua primeira declaração para uma definição abrangente, que engloba direitos e deveres, mas que, em especial, coloca todos os seres humanos em um mesmo patamar.

DISCUSSÃO

Assim, em *O direito à literatura*, Antonio Candido vai estabelecer que a reflexão sobre os direitos humanos passa por um pressuposto indispensável: "reconhecer aquilo que é indispensável para nós e também para o próximo". (CANDIDO, 2012, p. 20). Candido vai aprofundar nessa ideia e afirmar que é necessário um esforço muito grande para que possamos estar de acordo com isso. Não basta ser capaz de reconhecer que, em um mundo repleto de desigualdades e problemas, consigamos afirmar que talvez todos devessem ter acesso às mesmas oportunidades, e sim conseguir entender que nossas necessidades não são mais urgentes ou importantes que as do próximo:

ISBN: 978-65-5222-065-3

> Nesse ponto, as pessoas são frequentemente vítimas de uma curiosa obnubilação. Elas afirmam que o próximo tem direito, sem dúvida, a certos bens fundamentais, como casa, comida, instrução, saúde, coisas que ninguém bem formado admite hoje em dia que sejam privilégios de minoria, como são no Brasil. Mas será que pensam que seu semelhante pobre teria direito a ler Dostoievski ou ouvir os quartetos de Beethoven? Apesar das boas intenções no outro setor, talvez isto não lhes passe pela cabeça. E não por mal, mas somente porque quando arrolam os seus direitos não estendem todos eles ao semelhante. Ora, o esforço para incluir o semelhante no mesmo elenco de bens que reivindicamos está na base da reflexão sobre os direitos humanos. (CANDIDO, 2012, p. 21)

É talvez nesse ponto que se encontre um dos pontos fulcrais que se quer discutir aqui: não basta que discutamos abertamente, como sociedade, a importância dos direitos humanos, que a presença deles seja cobrada ou mesmo vigiada por entidades governamentais ou não. Trata-se, certamente, do desdobramento de um processo de escolarização aprofundado e constante, que tem como resultado uma comunidade em que todos se veem como merecedores de uma vida digna. O que Candido também salienta é a como a maioria de nós é capaz de reconhecer as necessidades do próximo em um sentido abstrato, mas quando nos debruçamos sobre a questão, talvez não sejamos capazes de conceber que essas mesmas necessidades englobam muito mais do que comida, saúde ou educação, e sim o direito inalienável ao usufruto de uma vida plena também de música, livros, artes plásticas e filmes. Na verdade, é inclusive mais comum que a maioria das pessoas não seja capaz de entender que seus compatriotas pobres mereçam também ter acesso a fruição artística e ao direito de escapar à sua própria realidade por algumas horas numa sala escura de cinema ou nas páginas de um romance, por exemplo.

Em *Sem fins lucrativos*, Martha Nussbaum vai se debruçar sobre aquilo que ela chama de uma crise de enormes proporções que atingiu dimensões globais nos últimos 15 anos, pelo menos. A autora afirma que os sistemas educacionais mundiais, cada vez mais obcecados com o produto interno bruto e a produtividade frente a um capitalismo global que se configura a cada dia mais selvagem e desigual, estão descartando o que

ISBN: 978-65-5222-065-3

ela vê como competências necessárias para a manutenção do bem estar coletivo, bem como da própria saúde do que compreendemos hoje como regimes democráticos: "Tanto no ensino fundamental e médio como no ensino superior, as humanidades e as artes estão sendo eliminadas em quase todos os países do mundo." (NUSSBAUM, 2015, p. 4) Vistas como habilidades que não geram lucro em um mundo cada vez mais competitivo, muitas delas vem perdendo espaço em remodelações de currículo, tempos de aula, investimento, além do próprio interesse dos estudantes. É considerado muito mais lógico investir em tecnologia, ensino de competências científicas ou mesmo em educação técnica, pois essas podem trazer um retorno financeiro muito mais palpável e imediato. O ensino de artes e literatura, muito embora seja ainda considerado como decorativo ou mesmo desnecessário, é o que estimula a criatividade do estudante. Mais ainda do que isso, é possível afirmar que a leitura literária e o contato com as artes permitem o desenvolvimento da capacidade de refletir criticamente sobre a realidade e, principalmente, o estímulo a imaginar uma realidade que seja objetivamente diferente daquela na qual nos encontramos.

Antonio Candido reformula um conceito de Otto Ranke e afirma que "a literatura é o sonho acordado das civilizações", pois ela também tem uma função de equilíbrio semelhante à dos nossos próprios sonhos. A literatura, porém, permite a expansão da nossa capacidade de compreensão, bem como da própria maneira que encontramos para nos relacionar com a complexidade do mundo.

A pesquisa Retratos da Leitura do ano de 2024 traz algumas informações interessantes para fins de contextualização do que se quer problematizar aqui. Em relação à 2019, ano em que havia sido conduzida a última pesquisa, o número total de leitores no Brasil diminuiu. Hoje a maior parte da população potencialmente leitora é enquadrada no que a pesquisa denomina como "não-leitor", ou seja, alguém que não leu nenhum livro nos últimos 3 meses anteriores à resposta do questionário. Assim, 53% da população é estimada em "não-leitores" e o número de

ISBN: 978-65-5222-065-3

leitores em relação à população caiu de 100,1 milhões para 93,4 milhões. Além disso, há um outro dado que compõe o cenário que aqui queremos explorar, que é o fato de em torno de 77% das pessoas que se enquadram na categoria "leitoras" ter revelado estar fazendo alguma espécie de estudo, contra apenas 37% de leitores que não estão engajados em nenhum tipo de atividade educacional. Salienta-se também o fato de as mulheres ainda perfazerem a maior parte do público leitor brasileiro há anos, bem como as pessoas com maior nível de escolarização.

O recrudescimento nos valores absolutos que a pesquisa aponta não revelam apenas a natureza da relação do povo brasileiro com o livro de maneira geral, e sim o resultado de uma série de ações que vão ao encontro do diagnóstico que Martha Nussbaum explora em sua obra. Junto às últimas modificações trazidas pelo Novo Ensino Médio e à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), há também que se salientar os sucessivos cortes de orçamento e investimento que vem sofrendo os cursos da área de humanidades. A autora chama a atenção para o fato de que não é possível querermos usufruir de regimes democráticos saudáveis, cujos alicerces estão justamente nas ideias de igualdade e fraternidade que um dia moveram os revolucionários franceses, sem que mantenhamos as disciplinas que alimentam nossa empatia e nossa capacidade de viver em sociedade:

> Devo dizer que a capacidade refinada de raciocinar e refletir criticamente é crucial para manter as democracias vivas e bem vigilantes. Para permitir que as democracias lidem de modo responsável com os problemas que enfrentamos atualmente como membros de um mundo interdependente é crucial ter a capacidade de refletir de maneira adequada sobre um amplo conjunto de culturas, grupos e nações no contexto de uma compreensão da economia global e da história de inúmeras interações nacionais e grupais. E a capacidade de imaginar a experiência do outro – uma capacidade que quase todos os seres humanos possuem de alguma forma – precisa ser bastante aumentada e aperfeiçoada, se quisermos ter alguma esperança de sustentar instituições decentes que fiquem acima das inúmeras divisões que qualquer sociedade moderna contém. (NUSSBAUM, 2015, p. 11)

ISBN: 978-65-5222-065-3

Muito embora nosso foco aqui não seja discutir a manutenção dos regimes democráticos, a relação que Nussbaum traça entre a decadência do ensino de humanidades e a necessidade do desenvolvimento da nossa capacidade de reflexão e pensamento crítico para a manutenção das instituições sociais é também parte do que podemos extrair das considerações de Antonio Candido. O crítico vai afirmar que a literatura possui um potencial humanizador, em especial porque seu efeito em nós é da ordem do conhecimento. Apesar de não podermos afirmar que o texto literário possua qualquer espécie de conhecimento quantificável ou sequer comparável à qualquer tipo de sistematização, ele desperta, naquele que lê, um espessamento da própria compreensão do tecido da vida. Candido aponta também que a função da literatura estaria ligada não apenas "à complexidade da sua natureza" (LIMA, 2012), como também devido ao fato de que ela é uma combinação de três características, é uma produção autônoma, em sentido e estrutura; é uma maneira de expressar emoções e não deixa de ser uma forma de conhecimento. Com isso, o crítico não quer dizer que a literatura vai acabar atuando inevitavelmente sobre os indivíduos porque se configura como uma maneira de transmitir conhecimento, e sim porque ela é uma combinação desses três fatores. O descentramento provocado pela leitura do texto

literário não é apenas capaz de evocar sentimentos ou fazer com que o leitor tenha a sensação de que está aprendendo alguma coisa, como é também essa atividade a responsável pelo desenvolvimento da nossa sensibilidade e da nossa capacidade de vivermos em comunidade. Basta lembrar que o resultado da pesquisa Retratos da Leitura não simboliza apenas um Brasil que está de fato lendo menos, como um país que nos últimos anos elegeu um governante cujo discurso excludente e preconceituoso colocou em evidência a incapacidade coletiva de diálogo na solução de problemas sociais. Muito embora a relação entre os dois fatos não possa ser colocada em ordem direta, não podemos deixar de pensar que um país que lê menos é um país que cada vez mais deixa de lado as necessidades das minorias e o anseio por uma sociedade menos desigual.

ISBN: 978-65-5222-065-3

Ainda em *Sem fins lucrativos*, Martha Nussbaum vai afirmar que "nenhum sistema educacional funciona bem se seus benefícios só alcançam as elites abastadas" (NUSSBAUM, 2015). Muitas vezes, o progresso que queremos amplificado nas salas de aula não é algo inexistente ou impraticável, e sim algo que muitas vezes não está disponibilizado para todas as camadas da sociedade. Pensar sobre os nossos direitos coletivos à fruição artística, conforme postula Antonio Candido, passa também sobre pensar uma educação cujo produto final não seja apenas um indivíduo capacitado para o mercado de trabalho e sim um cidadão empático, consciente de seus direitos e deveres e, principalmente, alguém sensível às desigualdades e injustiças do sistema:

> Para pensar sobre a educação para uma cidadania democrática, temos de pensar sobre o que são as nações democráticas e pelo que elas lutam. O que significa, então, para um país, progredir? De determinado ponto de vista, significa aumentar seu produto interno bruto per capita. Essa medida do desempenho nacional têm sido, há décadas, o principal critério utilizado por economistas desenvolvimentistas de todo mundo, como se ela representasse adequadamente a qualidade de vida geral de uma nação.
>
> De acordo com esse modelo de desenvolvimento, o objetivo de uma nação deve ser o crescimento econômico. Esqueça a igualdade distributiva e social, esqueça os pré-requisitos necessários de uma democracia estável, esqueça a qualidade das relações raciais e de gênero, esqueça o aperfeiçoamento de outros aspectos da qualidade de vida do ser humano que não estejam completamente ligados ao crescimento econômico. (NUSSBAUM, 2015, p. 14)

A medida do progresso é sempre a régua do ganho financeiro, da ascensão de classe social, do acúmulo de capital. O desenvolvimento de um país é medido pela sua capacidade de acumular riquezas e não pela qualidade de vida da qual usufruem seus habitantes. Muito embora saibamos que há hoje diferentes maneiras de avaliar o tipo de vida que levam cada um habitante de um país, é importante também salientar que o que Martha Nussbaum traz para a discussão continua ocupando um espaço de grande relevância. O produto interno bruto, os valores de acúmulo de

ISBN: 978-65-5222-065-3

capital *per capita*, tudo isso ainda é considerado mais importante do que propiciar distribuição igualitária de renda ou relações sociais e raciais isonômicas.

Os dados do Censo Educacional Brasileiro também oferecem algumas possibilidades de interpretação para a discussão que se pretende levantar aqui: de acordo com a pesquisa, no ano de 2024, houve uma queda no número absoluto de matrículas nas escolas pública de Educação Básica, que não foi compensado pelas instituições privadas. É importante deixar claro que um dado bruto como esse, visto em separado da complexa e multifacetada realidade brasileira, expressa pouco mais do uma redução simples, que pode ter sido até mesmo ocasionada por uma diminuição na própria proporção de crianças dentro da população brasileira. Dentro, no entanto, do questionamento que queremos levantar aqui, é inevitável observar sobre o papel da escolarização dentro da sociedade brasileira atual e daquela que queremos para o futuro. Independente da proporção absoluta de matrículas, é possível afirmar que o Brasil é uma nação que necessita de um processo constante de expansão educacional, apesar de hoje estarmos desfrutando dos menores quantitativos já registrados de analfabetismo, de 5,4% de analfabetos, de acordo com a última Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (Pnad). Mais ainda do que isso, sabemos também que a escolarização formal, em tempos de internet, vem sofrendo ataques sistemáticos e sendo desvalorizada no palco midiático com grande frequência.

Em *A escola não é uma empresa*, Christian Laval defende que o caráter amplo da educação como bem público e comum vem sendo erodido e ganhando contornos de lógica empresarial:

> Houve, em primeiro lugar, a negação dos partidários das "reformas" nas escolas e universidades, que enxergam a política reformista apenas como qualquer caráter ideológico e político nessa estratégia, apresentam-se como técnicos ou especialistas – "nem de esquerda nem de direita" – que se preocupam exclusivamente com o "desempenho". Em resumo, o poder tecnocrático se recusou como sempre a reconhecer que as medidas tomadas eram coerentes e estavam relacionadas

ISBN: 978-65-5222-065-3

> com as transformações do sistema econômico e político dominante. O neoliberalismo, tal como é aplicado, não se apresenta como uma doutrina e menos ainda como uma ideologia. E os que trabalham como seus agentes nem sempre o aplicam conscientemente como um programa político ou teoria. Eles se julgam "realistas" ou "pragmáticos". Em outras palavras, aceitam obedecer à injunção maior do neoliberalismo que é a adaptação ao jogo da concorrência generalizada, e isso do topo à base da hierarquia de responsabilidades do sistema educacional. (LAVAL, 2019, p. 17-18)

Não se quer insinuar aqui que há relação direta entre a retração de matrículas no Brasil e o avanço das políticas educacionais de cunho claramente neoliberais, conforme explica Christian Laval. O que temos, no entanto, é um cenário em que todos esses elementos se unem e colocam em evidência a situação atual da educação brasileira. Exige-se modernização das práticas sem levar em conta aquilo que é dito pelos profissionais que atuam na linha de frente ao mesmo tempo em que o aluno se encontra cada vez mais apartado da escola, tendo sistematicamente seu currículo esvaziado enquanto é exigido mais habilidades tecnológicas que possam diferenciá-lo no mercado de trabalho. Martha Nussbaum também chega a salientar que muito do progresso pedagógico que vários países haviam feito foi deixado de lado em nome de uma preferência conteudista, voltada para a performance em exames padronizados, ou seja, o aluno, em vez de ser colocado em posição ativa frente ao conteúdo, estimulado pelas capacidades criativas que esse poderia despertar, é visto como uma entidade passiva dentro da sala de aula, relegado ao papel de memorizar conteúdos e produzir estatísticas governamentais que reflitam um suposto desenvolvimento

> Além das competências básicas para muitos e das competências mais avançadas para alguns, a educação voltada para o crescimento econômico precisa de um conhecimento bastante rudimentar da história e da realidade econômica – em primeiro lugar, por parte das pessoas que vão estudar além do ensino elementar e que poderão se transformar numa elite relativamente pequena. Porém, é preciso tomar cuidado para evitar que a narrativa histórica e econômica não leve a nenhuma reflexão crítica sobre classe, raça ou gênero ou que ponha em dúvida se o investimento externo beneficia, de fato,

ISBN: 978-65-5222-065-3

> os camponeses pobres e se a democracia pode sobreviver quando subsistem enormes desigualdades nas oportunidades básicas de vida. Portanto, o raciocínio crítico não seria uma parte muito importante da educação voltada para o crescimento econômico (...) (NUSSBAUM, 2015, p. 21)

A desagregação da ideia que temos de educação não passa apenas pela colonização das instituições pela lógica opressiva do neoliberalismo, como também pela ideia de que há saberes que não são mais necessários em um mundo conectado. Logo, como é possível esperar que desenvolvimento econômico e financeiro tenham como resultado sociedades mais democráticas, cujos princípios humanitários ocupem papel de destaque, se não é feito nenhum investimento ativo nesse sentido? A educação contemporânea foi tomada de assalto pela concepção de que é possível dividir a compreensão do estudante em ilhas de competências, cuja evolução pode ser compartimentalizada e voltada unicamente para aquilo que interessa ao capital financeiro.

Um dos sintomas mais evidentes dessa compreensão se dá justamente na figura da BNCC e do Novo Ensino Médio. Por trás de uma proposta de modernização, incentivo às habilidades distintas, o que se encontra é uma ideia fragmentada de educação, cooptada por diversas entidades privadas, e que teve como principal crítica dos especialistas o fato de abrir uma janela para interesses claramente mercadológicos dentro da escola. Além disso, é possível afirmar que, no momento em que o país deveria tomar posições mais incisivas em relação aos direitos humanos e questões de raça e gênero, o documento pouco avança nesse sentido, e dado sua relevância, sabe-se que posicionamentos assim costumam influenciar diretamente nas políticas públicas dos próximos anos. É claro que a ideia aqui não é fazer uma crítica detalhada à questão da BNCC e do Novo Ensino Médio, e sim colocar em evidência como a escola se tornou um campo de batalha simbólico dos interesses do neoliberalismo, que insistem que os conhecimentos próprios das humanidades são desnecessários, ou pior, prescindíveis frente a um suposto progresso econômico real. Nesse novo currículo imaginado pela lógica privatista, não há espaço

ISBN: 978-65-5222-065-3

para criação de pensamento crítico ou mesmo do desenvolvimento da capacidade criativa. Um outro ponto particularmente problemático que se desdobra do documento em questão é como algumas disciplinas são priorizadas em detrimento de outras e, dado que se trata de um documento que se afirma como uma diretriz para a elaboração de currículos, sabe-se já que diversas escolas no Brasil passaram por reformulações que resultaram em perdas de tempos de aula de geografia, história e mesmo língua portuguesa. Novamente, o que se pretende ao mobilizar essa reflexão sobre o documento é somar, ao cenário complexo e multifacetado da educação brasileira, mais um elemento:

> O que há de grave numa sociedade como a brasileira é que ela mantém com maior dureza a estratificação das possibilidades, tratando como se fossem compressíveis muitos bens materiais e espirituais que são incompressíveis. Em nossa sociedade, há fruição segundo as classes na medida em que um homem do povo está praticamente privado da possibilidade de conhecer a leitura de Machado de Assis ou Mário de Andrade. (CANDIDO, 2012, p. 35)

Nesse ponto, é necessário talvez reexaminar as considerações de Antonio Candido, pois não é apenas a estratificação social brasileira que é dura, bem como a educação vem cada vez mais se configurando como um campo de disputa simbólica, não apenas em relação à capacidade de propiciar às massas fruição artística de todos os tipos, como também em relação a própria possibilidade de a educação servir como mecanismo de ascensão social. Colonizada pelos interesses privados, a escola passa a ser vista como um espaço de disciplina e instrumentalização. Não há mais espaço para a produção de conhecimento por parte do estudante, para o estímulo da criatividade ou para as descobertas relacionadas ao conhecimento histórico ou geográfico, por exemplo. A utopia de uma educação libertadora e universal, voltada para formar cidadãos conscientes desaparece frente ao que passa agora a ser considerado como indispensável.

ISBN: 978-65-5222-065-3

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Assim, é inevitável que retornemos à questão que motivou toda essa discussão: qual é o papel da literatura em uma educação verdadeiramente humanitária? A leitura literária em si não tem – e nem deve ter – papel moralizador ou funcionar como tábua de salvação, conforme foi feito ao longo dos anos na Educação Brasileira. Ler por si só dificilmente vai ser capaz de sensibilizar qualquer indivíduo à dor do outro. O que sabemos, porém, é que a presença da leitura – e também do ensino de humanidades como um todo, conforme apontado por Martha Nussbaum – ocupa um papel importante dentro da construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Em *A importância do ato de ler*, Paulo Freire faz uma rememoração afetiva da compreensão do ato da leitura e sua relação com a infância. Ler não é apenas um ato de decodificação de um mundo simbólico, uma entrada no universo adulto como também é um alargamento dos horizontes. Muitas vezes resumido a um ato de repetição e memorização dentro do contexto da escola, Paulo Freire vai afirmar que alfabetizar, ou melhor, ensinar um adulto a ler, no caso, é ensiná-lo a perceber e entender seu universo. Ler é uma atividade com os pés fincados na crítica e na reflexão, e não uma mera habilidade a ser dominada dentro de uma lista de exigências a serem cumpridas dentro do processo de escolarização. A leitura é, talvez, aquela que de fato mais tenha relação com a maneira como entendemos o mundo, como nos relacionamos entre nós mesmos e em que mundo vivemos.

A literatura, mais que nunca, deveria ser um direito inalienável presente nos currículos e nas atividades escolares. Antonio Candido, em *O direito à literatura*, afirma que:

> Primeiro, verifiquei que a literatura corresponde a uma necessidade universal que deve ser satisfeita sob a pena de mutilar a personalidade, porque pelo fato de dar forma aos sentimentos e à visão de mundo ela nos organiza, nos liberta do caos e portanto nos humaniza. Negar a fruição da literatura é mutilar nossa humanidade. Em segundo lugar, a literatura pode ser um instrumento consciente de desmascaramento, pelo fato

ISBN: 978-65-5222-065-3

> de focalizar as situações de restrição dos direitos, ou de negação deles, como a miséria, a servidão, mutilação espiritual. Tanto num nível quanto no outro ela tem muito a ver com a luta pelos direitos humanos. (CANDIDO, 2012, p. 35)

Apesar de não termos necessariamente contemplado aqui o segundo sentido a que Antonio Candido faz referência no fragmento, a relação entre a leitura literária e a manutenção – tanto da democracia quanto dos direitos humanos – fica mais evidente a cada dia. Por mais que a literatura não seja um instrumento de conversão moral ou tábua de salvação, sabe-se que sua presença dentro da sala de aula pode amplificar o debate sobre as questões que afetam o coletivo e organizar a sensibilidade. Ler com frequência auxilia também a elaboração dos sentimentos e na organização do universo íntimo de cada indivíduo. Quem lê – não mais, e sim melhor, conforme afirma Paulo Freire – é capaz de interagir, elaborar e, por que não, imaginar um mundo melhor. Assim, mais do que nunca, literatura não é apenas um direito, adquirido ou curricular, e sim uma maneira de estar no mundo que partilhamos. Defender o direito a um outro modo de existir, na contramão da lógica tecnocrática, mais do que nunca, deve ser uma prioridade.

À guisa de conclusão, em A *literatura em perigo*, Tzvetan Todorov afirma que:

> Em geral, o leitor não profissional, tanto hoje quanto ontem, lê essas obras não para melhor dominar um método de ensino, tampouco para retirar informações sobre as sociedades a partir das quais foram criadas, mas para nelas encontrar um sentido que lhe permita compreender melhor o homem e o mundo, para nelas descobrir uma beleza que enriqueça sua existência; ao fazê-lo, ele compreende melhor a si mesmo. O conhecimento da literatura não é um fim em si, mas uma das vias régias que conduzem à realização pessoal de cada um. (TODOROV, 2017, p.33)

Não se trata apenas de defender uma ideia de leitura literária enquanto compreensão de mundo abrangente ou mesmo um projeto de educação que contemple uma educação humanizadora de maneira holística, e sim defender a presença constante dessa leitura porque ela é capaz de nos

ISBN: 978-65-5222-065-3

colocar em contato com um profundo entendimento de si. Aquele que lê, que foi ensinado a ler, sabe decifrar seus sentimentos. Principalmente, quem lê sabe decodificar o mundo em que vive, entender suas injustiças e, em especial, sabe o valor de sua indignação. A literatura segue sendo mais do que um direito, é uma necessidade que segue imprescindível.

REFERÊNCIAS

CANDIDO, A. "O direito à Literatura". *In:* LIMA, A. (org). **O direito à Literatura**. Recife: Editora Universitária UFPE, 2012. p. 17-40

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

FAYLLA, Z.(org) **Retratos da Leitura no Brasil. 6ª. Edição.** São Paulo: Instituto Pró-livro, 2025.

HUNT, L. **A invenção dos direitos humanos uma história**. Trad. Rosaura Eichenberg. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) 2024.** Disponível em www.ibge.gov.br. Acesso: 28 de Outubro de 2025.

INEP. **Censo Escolar da Educação Básica resumo técnico**. Disponível em: https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/resultados. Acesso em 28 de Outubro de 2025.

LAVAL, C. **A escola não é uma empresa: o neo-liberalismo em ataque ao ensino público**. [recurso eletrônico] trad. Mariana Echalar. São Paulo: Boitempo, 2019.

LOPES, N. **Dicionário de Direitos humanos e afins.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2025.

PETIT, M. **Somos animais poéticos A arte, os livros e a beleza em tempos de crise**. Trad. Raquel Camargo São Paulo: Editora 34, 2024.

TODOROV, T. **A Literatura em perigo**. Trad. Caio Meira. Rio de Janeiro: Difel, 2017.

ISBN: 978-65-5222-065-3

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT17.013

MÚLTIPLAS INTELIGÊNCIAS: A ESCOLA EM ESPAÇOS QUE DIALOGAM COM AS APRENDIZAGENS

Thiago Breno de Medeiros Carmo[1]
Lucilly Vitória Ferreira Crato[2]
Emilly Júlia Câmara de Lima[3]
Kyria Barros Martins do Nascimento[4]
Doriele Silva de Andrade Costa Duvernoy[5]

RESUMO

Esse estudo aborda a relevância dos diversos espaços de aprendizagem no ambiente escolar, evidenciando como salas de aula, bibliotecas, laboratórios e outros locais podem ser utilizados para promover o desenvolvimento das inteligências segundo a teoria de Gardner (1995). Segundo a perspectiva docente, essa pesquisa objetivou identificar práticas pedagógicas favoráveis ao potencial de cada ambiente escolar, com base na interpretação docente a respeito da Teoria das Múltiplas Inteligências e nos componentes curriculares da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e, especificamente, no Currículo Pernambucano. Em percurso metodológico, a pesquisa adota uma aborda-

1 Doutorando do Curso de Educação da Universidade de Pernambuco - UPE, thiago.bmcarmo@upe.br;

2 Graduanda do Curso de Pedagogia do Centro Universitário Maurício de Nassau - UNINASSAU, professoralucilly@gmail.com;

3 Graduanda do Curso Pedagogia pela Universidade Federal de Pernambuco - UFPE, emilly.jlima@ufpe.br;

4 Graduada pelo Curso de Pedagogia pela Faculdade de Ciências Humanas de Igarassu - FACIG, kyriabarros97@gmail.com;

5 Doutora em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco - UFPE, doriele.andrade@upe.br.

ISBN: 978-65-5222-065-3

gem qualiquantitativa, combinando verificações em diferentes ambientes de uma escola de ensino fundamental, anos iniciais, em tempo integral, de uma rede municipal de ensino em uma cidade da região metropolitana do Recife, Pernambuco, no período de 19 a 21 de novembro de 2024. Dentre os espaços analisados (Sala de Aula, Quadra Poliesportiva, Campo Society, Auditório, Biblioteca, Laboratório de Ciência e Sala de Vídeo), foi identificado que, a sala de aula continua sendo o ambiente mais utilizado apesar da diversidade estrutural disponível na escola, e que, devido à escassez de produtos e equipamentos, o laboratório de ciência é o ambiente menos utilizado, seguido da biblioteca. Apesar disso, quadra poliesportiva, campo society, auditório e sala de vídeo se mostraram promissores em favorecer o exercício de múltiplas inteligências, em especial, conforme as práticas listadas no quadro de potencialidades por ambientes e atividades escolares, elaborado conjuntamente por docentes e pesquisadores em culminância desse trabalho segundo a lógica: ação → reflexão → nova ação.

Palavras-chave: Ambiente Escolar, Espaços de Aprendizagens, Inteligências, Práticas Pedagógicas.

ISBN: 978-65-5222-065-3

INTRODUÇÃO

Sendo o currículo um dos elementos mais relevantes e complexos da Educação Básica, achar compreender suas reais aplicações em um contexto socioeducacional cada vez mais globalizado, vem mostrando-se bem mais que uma necessidade aos que pesquisam e vivem as questões pedagógicas, mas sim, a busca por garantias de operacionalizações intencionais ao proposito central desta que estabelece a base comum e orienta as práticas docentes (SILVA, 2022).

Dessa forma, dialogar sobre currículo é, primeiramente, expor a multiculturalidade e distinções de aceso a educação básica, sobretudo, em possibilitar o compromisso de oferta educacional de maneira ampla e igualitária, sem que uma série de variáveis, existentes nos mais diversos graus de intensidade em nosso país, comprometa a qualidade e equidade da formação integral e cidadã.

Visto por muitos como uma organização progressiva de aprendizagens essenciais, o currículo da educação básica no Brasil, hoje é composto pela interação entre duas partes, a nacional, proposta pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e as locais, constituídas pelos segmentos diversificados representativos as realidades típicas dos estados e municípios. Em outras palavras, essa união representa a materialidade da meta n.º 7 da Lei n.º 13.005/2014, que estabelece o Plano Nacional de Educação (PNE), em síntese, instaurando que todos os estudantes tenham acesso aquilo que é considerado fundamental à qualificação humana (BRASIL, 2014, 2018).

Sobre isso, duas perspectivas se fazem importantes, a defendida por Lopes (2018), ao deixar claro que a BNCC não é o currículo nacional, mas sim, parte indissociável dos currículos internalizados no Brasil, do mesmo modo que, Macedo (2018) nos dirá que a BNCC não é somente uma lista de conteúdos, pois transcende uma série de esferas ao representar desde a orientação ao desenvolvimento de competências disciplinares (conhecimentos cognitivos), como também, socioemocionais, éticos e culturas (BRASIL, 2018).

ISBN: 978-65-5222-065-3

Continuando nessa mesma perspectiva, Farias, Botan Rufato e Ferreira Ruiz (2023) destacará que a formação cidadã e para o trabalho é outra grande vertente da BNCC, em especial, fomentando entre os estudantes, referências que se alinham à criticidade para o convívio social e qualificação para o mundo do trabalho. Já nas palavras de Cunha e Da Silva (2016), o documento normativo, enquanto "extensão" a Lei n.º 9.394/96, que trata sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, garante a contextualização e relevância da oferta de "pilares" a atuação docente, tendo em vista a definição de objetivos de aprendizagens, metodologias e critérios de avaliação (BRASIL, 1996).

Segundo Calazans, Silva e Nunes (2021), esse contexto é o que garante que cada instituição possua um currículo vivo e dinâmico em suas articulações escolares e extraescolares, atendendo às expectativas sociais, culturais, econômicas, *et al.*, onde os estudantes estão inseridos. Essa diversidade, consubstancia e valida o instrumento curricular, nacionalmente, por garantir a igualdade de acesso às aprendizagens; regionalmente, em elaborar e pôr em prática as grandes diversificações (características regionais); e localmente, esmiunçando ainda mais as especificações e operacionalizações do currículo.

Assim, tomando por referências as informações anteriores, mais um elemento pode ser inserido ao debate, o da visão de formação integral presente em diversos currículos, inclusive no do estado de Pernambuco, conjuntura na qual as análises dessa pesquisa se inserem. Sobre isso, Dutra (2021) citará que a temática da educação integral é um dos princípios da BNCC, aludindo ao desenvolvimento de integralidades formativas em suas variadas dimensões, enquanto a noção de "em tempo integral", reforça a ideia de implementação de políticas, programas, práticas onde o aumento da permanência dos estudantes nessas escolas específicas, beneficentes ao alcance dessas multidimensionalidades formativas.

Também de acordo Dutra (2021), essas questões envolvendo a curricularidade devem ser integradas e coerentes, este e quele aspecto, tal qual devem ser os currículos, em suma, objetivando a transformação dos

ISBN: 978-65-5222-065-3

estudantes em novas potencialidades, tornando-os capazes de reproduzir formas de pensar e existir para além do tempo disponível, pois a educação integral deve ser objetivo de todas as escolas, sejam estas em tempo integral ou não. Traduzindo essa lógica ao cenário da pesquisa, por diversas vezes essa mesma reflexão pode ser identificada na normativa pernambucana, com destaque para o seguinte trecho:

> O sujeito no processo educativo vivencia, na sua integralidade, diferentes infâncias e juventudes – e com diversas culturas juvenis –, potencializando a criação de novas formas de existir. O currículo, como instrumento do ato pedagógico, cumpre sua função a partir do estabelecimento de unidades temáticas fundamentais para que o estudante possa vivenciá-lo em sua totalidade (PERNAMBUCO, 2019, p. 447).

Como enfatizado, o cerne da proposta educativa reside no reconhecimento da complexidade que há entre a diversidade cultural e os estudantes, cabendo ao currículo ser coeso e planejado conforme uma perspectiva critico-reflexiva focada nas múltiplas dimensões do desenvolvimento. Situando esses enquadramentos aos pressupostos apontados por Antunes (2012), mais do que semelhanças, é possível reconhecer entre as essências dos currículos a valorização de diferentes talentos e habilidades, ambas matérias tratadas por Gardner (1995) em sua Teoria das Múltiplas Inteligências.

Correlacionada a essa teoria, as múltiplas dimensões do desenvolvimento, Howard Gardner argumenta que a inteligência não é uma entidade única, ou, na maioria dos casos, dual, tradicionalmente materializada nas habilidades linguísticas e/ou lógico-matemáticas. Em oposição a isso, rompendo com a lógica arcaica, o autor reconhece em seus estudos a existência de oito "tipos de habilidades". São elas: linguística (uso eficaz da linguagem), lógico-matemática (raciocínio lógico e resolução de problemas), visual-espacial (pensamento em imagens e reconhecimento de padrões), corporal-cinestésica (uso do corpo e coordenação), musical (sensibilidade a ritmo e som), interpessoal (compreensão de outras pessoas), intrapessoal (autoconhecimento) e naturalista (conexão com a natureza) (GARDNER, 1995).

ISBN: 978-65-5222-065-3

Debruçando-se sobre essa perspectiva, a notabilidade dada à pluralidade de inteligências implica, entre outras análises, que os indivíduos possuem referências distintas de aprendizagens. Em outras palavras, cada inteligência conecta a si os aspectos teóricos e práticos "eficazes" ao desenvolvimento de "resultados" segundo uma disposição (confortabilidade) de cada pessoa e situação (contexto/método).

Isso significa que a transversalidade curricular, juntamente com a valorização das vivências estudantis, em seus aspectos extraescolares, aglutina as possibilidades do aprimoramento, não de uma ou duas habilidades, mas de quantas forem oportunizadas em estilos de aprendizagens. Novamente trazendo essas discussões ao texto do currículo estadual, na página de número 53, cita-se que:

> O Currículo de Pernambuco pretende, em consonância com a BNCC, garantir com qualidade o direito que todos os estudantes têm de aprender. Caminhando nesse sentido, no ensino fundamental – anos iniciais, busca-se, em diálogo com as experiências oriundas da educação infantil, dar continuidade às situações lúdicas e progressivas de aprendizagem (PERNAMBUCO, 2019).

A garantia de direitos, tal como exposto e semelhantemente à BNCC, mais uma vez, se fundamenta como compromisso principal, essa essência, com base no texto estadual, ao valorizar o lúdico em progressividade de aprendizados, busca evoluir em complexidades, a pluralidade dos saberes, semelhante à defendida por Gardner (1995).

Contudo, é preciso esclarecer que essa "filosofia" contida na Teoria das Múltiplas Inteligências, não se mostra de maneira explicita nos textos da BNCC e do Currículo de Pernambuco, tão pouco chega a ser citada, apesar de orbitar está em um clima, se assim podemos classificar, de paráfrase, por exemplo, a BNCC propõe competências em Comunicação, enquanto Howard Gardner apresenta à inteligência linguística, ambas tratando da mesma essência; em outro caso, a BNCC e Currículo Pernambucano citam a busca pelo desenvolvimento do Pensamento Científico, Crítico e Criativo, enquanto na Teoria das Múltiplas Inteligências, esses saberes

ISBN: 978-65-5222-065-3

são simbolizados pelo foco em progredir habilidades lógico-matemática e espacial (GARDNER 1995; BRASIL, 2018, PERNAMBUCO, 2019).

Outros pontos podem ser citados em analogia a "compatibilidades estruturais". Em todos os casos, a BNCC e o Currículo Pernambucano apresentam-se subjacentes às concepções trazidas por Gardner (1995), configurando uma familiaridade benéfica em se tratando, primeiramente, da valorização da pluralidade formativa, em especial, quando considerada a transição da educação infantil para os anos iniciais do ensino fundamental. Esse ponto, vale destacar, por representar o início do "intrincamento" dos saberes, como no caso do currículo pernambucano, é onde as crianças começam a notar que os conhecimentos não são isolados, e partem de segmentos que se unem ou separam-se na formulação de novos saberes (MORIM, 1983; PETRAGLIA, 1995).

Em síntese, é a partir desse ponto que boa parte do que se entende como "complexidade" expande os cinco campos trabalhados na educação infantil (Corpo, Gestos, Fala, Escuta e Espaço) para as quatro grandes áreas do conhecimento (Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas) (BRASIL, 2018; PERNAMBUCO, 2019). Por conseguinte, tendo em vista essas apreciações, segundo Petraglia (1995), a noção de complexidade reside, em ambos os documentos, em respostas às demandas e desafios presentes na vida em sociedade, e por serem necessárias diferentes "inteligências" em exercício crítico-reflexivo dos saberes aprimorados durante o ensino fundamental, segunda etapa do primeiro nível de formação escolar, a educação básica.

Destarte, Silva (2022) abordará que os currículos estaduais incorporam obrigatoriamente as competências e habilidades contidas na BNCC. Nesse processo, o texto pernambucano herda a tarefa de orientar os docentes em planejamentos de aulas que favoreçam as múltiplas vias de acesso ao conhecimento, partindo daqueles basilares aos mais abstratos, em perspectivas de alcance da integralidade das dimensões do desenvolvimento estudantil.

ISBN: 978-65-5222-065-3

Isso, segundo Antunes (2012) e Costa (2022), converge a outra dimensão presente no ambiente escolar, o das possibilidades de transposições didáticas segundo os recursos e estruturas disponíveis, pois, como visto, a diversidade proposta pela Teoria de Gardner, ao notabilizar o exercício de múltiplos estilos de aprendizagens, traz consigo a necessidade por recursos e ambientes favoráveis em maximizar a eficácia do aprendizado.

Melhor dizendo, entre a ação pedagógica resultante das interações docentes e discentes, existem uma série de fatores, com destaque ao "como" e ao "onde" as aprendizagens podem ocorrer. Assim, esse processo, tradicionalmente realizado em salas de aula, segundo Gardner (1995), a BNCC e o Currículo Pernambucano, requer múltiplos espaços, e na ausência física de novos lugares, olhares diferentes aos ambientes disponíveis.

A sala de aula, por exemplo, não só pode, como deve deixar de ser vista como um recinto de transmissão de saberes, perfazendo-se como laboratórios de linguagens, raciocínios matemáticos, *et al*. No entanto, realizar tais corporificações alude a um dos principais argumentos defendidos por Freire (2011), de que a leitura de mundo deve preceder a leitura da palavra, isso quer dizer que o espaço deve naturalizar-se em reflexões críticas, acima de tudo, centradas nas realidades ali presentes, para que assim, a escola deixe de ser simples espaço de alfabetização de saberes e seja espaço libertador.

Ao atingir esse ponto na discussão, ainda contextualizando a obra: *Pedagogia do Oprimido* de Freire (2011), tornar múltiplas as possibilidades de estilos de aprendizagens, sobretudo, a partir da oferta de ambientes diversos, esbarra em diversas barreiras, com destaque ao tempo disponível para a realização das atividades de modo a não sobrecarregar os professores; um currículo flexível às realidades locais e boas condições estruturais ao trabalho docente, acesso a quadras, campos, laboratórios e seus respectivos equipamentos, contando com isso, pode-se dizer que se tem o mínimo necessário ao nó integrador de políticas e normativas capazes de colocar em ação a integralidade no "chão da escola".

ISBN: 978-65-5222-065-3

À vista disso, com o objetivo de verificar as favorabilidades para o desenvolvimento cognitivo de inteligências, conforme Gardner (1995), mapeou-se como ambientes comuns, presentes na maioria das escolas de referência em tempo integral do estado de Pernambuco, podem, considerando uma análise para além de suas funcionalidades básicas, configurar-se como "territórios de aprendizagens" (favoráveis às oito inteligências).

Desse modo, em parâmetros gerais, nem a BNCC nem o Currículo de Pernambuco especificam em seus textos as funcionalidades dos ambientes físicos de uma escola. Apesar disso, considerando a Quadra Poliesportiva, Campo Society, Auditório, Biblioteca, Sala de Vídeo e Laboratório de Ciência, como estruturas essenciais e propícias às funções pedagógicas destacadas nesses documentos, alcança-se a seguinte interpretação expressa no quadro 1, onde propósitos iniciais das estruturas e seus alcances em desenvolvimento de inteligências, são reavaliados segundo a Teoria das Múltiplas Inteligências em factibilidade dos ambientes para além da perspectiva tradicional de uso.

Quadro 1. Propósitos e potencialidades de ambientes escolares em inteligências.

AMBIENTE	PROPÓSITO INICIAL	INTELIGÊNCIA(S) EXERCITADAS TRADICIONALMENTE	INTELIGÊNCIAS TRABALHADAS SOB A ÓTICA DE GARDNER (1995)
Quadra Poliesportiva	Prática de diversas modalidades, com destaque a atividades físicas.	• Inteligência Corporal-Cinestésica. • Inteligência Interpessoal.	• Inteligência Corporal-Cinestésica. • Inteligência Interpessoal. • Inteligência Intrapessoal. • Inteligência Espacial. • Inteligência Lógico-Matemática. • Inteligência Musical. • Inteligência Naturalista. • Inteligência Linguística.

ISBN: 978-65-5222-065-3

AMBIENTE	PROPÓSITO INICIAL	INTELIGÊNCIA(S) EXERCITADAS TRADICIONALMENTE	INTELIGÊNCIAS TRABALHADAS SOB A ÓTICA DE GARDNER (1995)
Campo Society	Compreende funções similares a quadra poliesportiva, sendo na maioria dos casos, distinta apenas pela ausência de coberta (a maioria dos campos é exposta ao sol).	–	–
Sala de Vídeo	Exibição de conteúdo audiovisual (filmes, documentários, *et al.*), e/ou entretenimento.	· Inteligência Linguística. · Inteligência Espacial. · Inteligência Musical.	–
Auditório	Reunir pessoas com foco na visualização e audibilidade de um orador ou situação (palestra, apresentações, *et al.*).	–	–
Laboratório de Ciência	Permitir a realização de experimentos científicos em ambiente controlado, seguro e coerente a investigações práticas.	· Inteligência Naturalista. · Inteligência Lógico-Matemática. · Inteligência Corporal-Cinestésica.	–
Biblioteca	Reunir e organizar acervos literários e materiais didáticos com foco em oferta de informações, pesquisa e estudos.	· Inteligência Linguística. · Inteligência Intrapessoal. · Inteligência Lógico-Matemática.	–

Fonte: Elaborado pelos autores (2025) com base nos dados da pesquisa.

Ao estabelecer relações entre os dados condizentes ao uso dos ambientes tradicionalmente, ou seja, historicamente projetado segundo a lógica dual das carreiras intelectuais privilegiadas em práticas de leitura, escrita e cálculos avançados voltadas à construção de lideranças, e operacionais, enviesadas no desenvolvimento de habilidades básicas, sem

ISBN: 978-65-5222-065-3

aprofundamento ou exercício de múltiplas inteligências, direcionada essa à uma formação para o trabalho braçal/manual (DELIBERADOR, 2010; KOWALTOWSKI, 2011).

Em resumo, compactuando a crítica trazida anteriormente, Toro (1997) projetará que a prevalência do fomento a poucas inteligências em ambientes que nitidamente carregam em si as favorabilidades necessárias à expansão de múltiplas inteligências, é um reflexo socialmente enraizado performado em uma modernidade específica a áreas, capacidades e/ou habilidades, ao invés da evolução conjunta de todas essas.

No gancho dessas análises, contextualizando as ideias de Deliberador (2010) e Kowaltowski (2011), é possível aludir aos pressupostos escritos por Silva (2023), observando a BNCC e o Currículo de Pernambuco, com destaque ao ambiente como um dos agentes pedagógicos. Em outras palavras, isso pressupõe meios e infraestruturas necessárias à formação integral, tal como defendem Berbel (1998) e Dutra (2021). Assim, "remodelar" a arquitetura de modo a torná-la pedagógica é problematizar as realidades existentes de modo a encontrar "soluções", especialmente, oriundas de reflexões contextualizadas na vivência de quem faz os currículos e tudo que há neles, para ganharem vida.

METODOLOGIA

A presente pesquisa adota uma abordagem qualitativa de caráter descritivo com a finalidade de compreender as lógicas de usos dos ambientes contidos no espaço escolar, melhor dizendo, analisando como a lógica da usabilidade tradicional dessas estruturas pode ser otimizada de modo a viabilizar o desenvolvimento de mais que uma ou duas habilidades (racionalidade simplista de utilidade dos espaços) e viabilizar a praticabilidade de múltiplas inteligências, alinhando-se à Teoria homônima proposta por Gardner (1995). Embora o destaque resida nas averiguações qualitativas, o estudo também se vale de abordagens quantitativas, expressando a complexidade dos dados coletados e as interrelações observadas.

ISBN: 978-65-5222-065-3

Reunindo vieses teóricos capazes de conversar e sustentar as ideias aqui presentes, realizou-se uma série de análises bibliográficas, indo desde a citação de livros físicos, como também, acervos digitais de artigos, ebooks, teses e dissertações, em ambos os casos, orbitando em primeiro momento sobre os seguintes eixos temáticos: o currículo na Educação Básica e sua Complexidade; a estrutura curricular nacional (BNCC) e local; a Formação Integral e o Tempo Integral; a Teoria das Múltiplas Inteligências de Gardner; as analogias e compatibilidades entre as Inteligências Múltiplas e os documentos curriculares; o Currículo de Pernambuco.

Em continuidade, refletindo sobre a transição e complexidade curricular (Educação Infantil para Ensino Fundamental, anos iniciais); o currículo pernambucano, as Múltiplas Inteligências e a transposição didática; a ressignificação dos espaços de aprendizagem (o "onde" da aprendizagem); a análise e mapeamento dos ambientes comuns; crítica à lógica educacional dualista e histórica; prevalência limitada de inteligências e reflexo social e, por fim, a arquitetura escolar como agente pedagógico para a formação integral.

Quanto à fase de campo, essa foi realizada nos dias 19, 20 e 21 de novembro de 2024, em uma unidade de ensino fundamental (anos iniciais) em tempo integral, pertencente à rede municipal de ensino de uma cidade na Região Metropolitana do Recife, Pernambuco. Em delineamento dos participantes, foram analisadas as percepções de 14 professores, ambos atuantes pela primeira vez na educação básica em tempo integral e portadores de formações iniciais distintas, ou seja, detentores de compreensões curriculares e ressignificações diferenciadas do espaço escolar.

O primeiro dia de campo compreendeu a sondagem inicial, onde diálogos foram tecidos com os professores sobre suas experiências diárias com os temas trabalhados nessa pesquisa e, em continuidade, foi realizada a conceituação de três principais perspectivas: a Teoria das Múltiplas Inteligências proposta por Gardner (1995), o Currículo e suas complexidades (BNCC e Currículo de Pernambuco), e as possibilidades de utilização integral dos espaços de aprendizagem. Ainda nesse primeiro contato,

ISBN: 978-65-5222-065-3

duas questões foram direcionadas aos professores, sendo uma antes e outra durante as conceituações.

Em pormenores, foi questionado: "Em quais ambientes da escola é possível notar que o aprendizado ocorre efetivamente por meio de suas ações pedagógicas?" e "Optando por uma entre as seguintes categorias: (não me favorece em nada), (me favorece parcialmente) e (muito me favorece), você considera que sua formação inicial e/ou continuada favorece o desenvolvimento de uma lógica para além do uso tradicional dos espaços em promoção de habilidades e múltiplas inteligências?", devendo esses responder, respectivamente, em textos de até 10 linhas, e optar por uma das categorias de resposta, em ambos os casos, devendo ser entregue por escrito aos pesquisadores.

O segundo dia foi responsável por materializar um "passeio" pelo prédio escolar, onde os professores foram provocados a descrever a arquitetura, suas funcionalidades pedagógicas e potencialidades de uso, em específico, considerando as informações assimiladas durante a fase conceitual. Isto posto, todas as informações coletadas foram tratadas qualiquantitativamente pelos pesquisadores.

Por fim, no último dia de campo, o resultado dos tratamentos foi exposto aos participantes, que, reunidos no auditório da instituição, visualizaram uma nuvem de palavras produzida com o auxílio do *site Wordcloud,* integrando em destaque, os termos contidos em suas respostas escritas (referentes à primeira questão), e um gráfico, traduzindo as informações relativas à segunda pergunta.

Em seguida, com o intermédio dos pesquisadores, os professores foram convidados a, coletivamente, discutir os resultados alcançados e, refletindo sobre eles, preencher um quadro de "potencialidades" de uso dos ambientes de sua escola, dessa vez, buscando ir além das descrições realizadas no segundo dia de campo em que houve um "passeio" pela estrutura da escola. interconectando espaços, inteligências e práticas segundo o viés: ação → reflexão → nova ação.

ISBN: 978-65-5222-065-3

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Considerando a pluralidade do público-alvo e a complexidade que os temas abordados podem alcançar, o primeiro dia de campo reservou-se a sondar quais saberes os professores inqueridos detinham a respeito daquilo que seria trabalhado com eles e que foi a base dos levantamentos bibliográficos dessa pesquisa. Feito isso, em clima de diálogo, observou-se que a grande maioria dos docentes se mostrou conhecedora do currículo nacional (BNCC) e sua parcela regional (diretrizes curriculares pernambucanas), mas pouco conhecedora das potencialidades contidas em cada espaço escolar, e menos ainda, entendida sobre a Teoria das Múltiplas Inteligências, proposta por Gardner (1995).

Para ser mais exato, em números, 14 professores (100% dos participantes) trabalhavam diariamente com a BNCC e o Currículo Pernambucano, planejando e/ou executando as dinâmicas escolares. Somente 3 docentes (21% dos inquiridos) utilizavam mais de um espaço, além da sala de aula, para realizar atividades com seus estudantes, 7 (50% dos investigados) recorriam unicamente a um espaço, além da sala de aula, e 4 participantes (28% dos analisados) faziam uso, unicamente, da sala de aula em seu fazer pedagógico.

Logo, tomando por base a riqueza dessas informações por relatos orais, foi lançada aos educadores a seguinte incógnita: “Em quais ambientes da escola é possível notar que o aprendizado ocorre efetivamente por meio de suas ações pedagógicas?” A análise temática das respostas escritas alimentou a nuvem de palavras a seguir:

ISBN: 978-65-5222-065-3

Figura 1. Ambientes escolares que possibilitam o aprendizado efetivo.

Fonte: Elaborado pelos autores (2025) com base nos dados da pesquisa.

Como observável, a disposição das palavras em tamanhos, centralidades e frequências, é reflexo dos termos "dominantes" entre os conjuntos textuais produzidos com base na percepção docente. Outrossim, além da predominância da sala de aula em destaque segundo as métricas citadas, a ausência do ambiente Laboratório de Ciência, entre as descrições professorais, assim que questionada pelos pesquisadores, foi prontamente respondida pelos docentes, alegando que este recinto, apesar de existir, não é utilizado na escola. Em esclarecimento mútuo, o ambiente físico existe, mas não dispõe de mobiliários e equipamentos necessários.

Bem como exemplificado no referencial teórico dessa pesquisa, o estabelecimento da lógica dual de relevância das aprendizagens (linguística e cálculos), como os norteados pelos estudos de Deliberador (2010) e Kowaltowski (2011), com base na disposição visualizada, fica explícita a noção reducionista de uso dos lugares, maiormente, restrito a duas principais ambiências, a sala de aula, historicamente naturalizada como cenário pedagógico, e a sala de vídeo, nesse viés, utilizada como proposta extensiva ao alcance das transposições didáticas, por facilitar a visualização dos conteúdos, por meio de recursos multimídias.

ISBN: 978-65-5222-065-3

À vista dessas nuances, um dos diagnósticos que se alcança, tomando por base as referidas argumentações, é que o espaço escolar se encontrava subutilizado, e tendo sido exposto que o cumprimento da BNCC e do Currículo de Pernambuco exige uma multiplicidade de fatores, inclusive, a utilização dos ambientes como "agentes pedagógicos" tal qual ecoado por Silva (2023), acima de tudo, na busca pelo alcance da integralidade das aprendizagens referenciadas por Berbel (1998) e Dutra (2021).

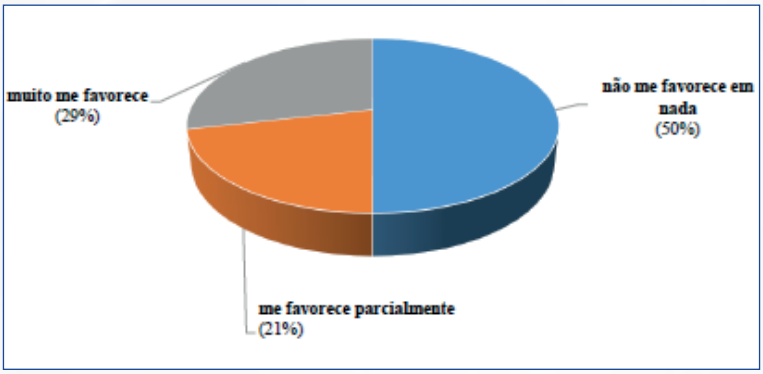
Em adendo a essas repercussões do contato inicial, utilizando as respostas fornecidas pela primeira indagação, os pesquisadores conceituaram, com auxílio de apresentação multimídia em *PowerPoint*, três principais perspectivas: a Teoria das Múltiplas Inteligências proposta por Gardner (1995), o Currículo e suas complexidades (BNCC e Currículo de Pernambuco), e as possibilidades de utilização integral dos espaços de aprendizagem.

Nesse momento, lançou-se a segunda questão: "Optando por uma entre as seguintes categorias: (não me favorece em nada), (me favorece parcialmente) e (muito me favorece), você considera que sua formação inicial e/ou continuada favorece o desenvolvimento de uma lógica para além do uso tradicional dos espaços em promoção de habilidades e múltiplas inteligências?"

Sobre esse contexto, a escolha por confeccionar uma expressão mista (qualiquantitativa) foi por esta melhor representar a complexidade das respostas almejadas, por as percepções docentes necessitarem materializar a distribuição numérica das intensidades, presenças e concordâncias dos dados. O resultado desse arranjo pode ser visto no gráfico abaixo:

ISBN: 978-65-5222-065-3

Gráfico 1. Favorecimento da formação para o desenvolvimento de múltiplas inteligências.



Fonte: Elaborado pelos autores (2025) com base nos dados da pesquisa.

No que concerne aos valores alcançados em resposta a segunda questão, observa-se que, metade dos professores verificados (7 participantes), expressaram que suas formações iniciais e/ou continuadas, em nenhuma condição, somaram para os mesmos poderem "enxergar" os espaços disponíveis na escola para além de sua função tradicional, ou seja, confirmando os pressupostos defendidos por Toro (1997), pois a medida que a especificidade de áreas é enraizada e refletida na atualidade formativa docente, capacidade, habilidades e inteligências, em sentido contrário ao que propõe Silva (2023), involuem em potencialidades, tornando esses ambientes engessados a promoção de habilidades e múltiplas inteligências.

Na mesma racionalidade, somente 3 docentes alegaram que suas formações iniciais e/ou continuadas os favorecem parcialmente em exercitar as potencialidades de uso dos ambientes em prol de habilidades e múltiplas inteligências. Entre outras, além de também coincidir com os preceitos de Toro (1997), sobre essa lógica, cabe considerar que essa "parcialidade" faz parte da docência, por ser o professor um produto inacabado e em constante transformação, assim como definiu Freire (2011).

Todavia, é preciso considerar, também, que o objetivo pedagógico é sempre ir além, tanto pessoal, quanto em estímulo aos estudantes, e isso para Dutra (2021) é o que garante o alcance de integralidades formativas,

ISBN: 978-65-5222-065-3

permitindo que a multidimensionalidade seja exercitada, entre outros benefícios, materializando os currículos escolares por meio da transformação de horizontes.

Por último, quatro docentes afirmaram que suas formações iniciais e/ou continuadas foram/são favoráveis ao reconhecimento das potencialidades dos ambientes em busca das habilidades e múltiplas inteligências estudantis. Esse número, apesar de pequeno, representou uma esperança em meio às investigações, em suma, por materializar a perspectiva de profissionais valorativos ao "onde" e "como fazer", em especial, aludindo ao que defendem Calazans, Silva e Nunes (2021), por citarem que tanto a BNCC quanto o Currículo de Pernambuco exigem, a partir de seus "pilares", a formulação de currículos vivos e dinâmicos em meio às articulações escolares.

Ou seja, tal como enfatiza Antunes (2012), esse diálogo traduz bem mais do que similaridades em propósitos, tendo em vista que é possível reconhecer entre as normativas, que para o alcance desses "objetivos" e superação das "complexidades" mencionadas por Petraglia (1995), é preciso "dominar" as dimensões do ambiente escolar, fazendo uso desse em transposições didáticas e, consequentemente, como afirmaram Antunes (2012) e Costa (2022), resultando em práticas de múltiplos estilos, entre outros termos, fundamentando caminhos ao desenvolvimento da Teoria de Gardner.

Como expresso, assim que conceituados no primeiro encontro, o segundo dia da pesquisa correspondeu, unicamente, a um momento de "passeio" pela escola, mapeando os lugares e espaços, catalogando seus propósitos e potencialidades de usos. Assim, em um período de 2 horas, foram desenvolvidas, coletivamente, discussões do "onde" as aprendizagens acontecem e poderiam ocorrer, em outras palavras, produzindo ressignificações a respeito da arquitetura escolar, personificando essa como "agente pedagógico".

O último dia de campo durou três horas e compreendeu a exposição dos resultados aos professores, substancialmente, fazendo-os conside-

ISBN: 978-65-5222-065-3

rar suas respostas às questões lançadas e percepções frente à estrutura escolar. Nesta ocasião, partindo do pressuposto de que ambos passaram a ser conhecedores da Teoria das Múltiplas Inteligências proposta por Gardner (1995), do Currículo e suas complexidades (BNCC e Currículo de Pernambuco), e das possibilidades de utilização integral dos espaços de aprendizagens, os docentes, reunidos no auditório da escola, foram convidados a, juntamente com os pesquisadores, "construir" um quadro de "potencialidades" de uso dos ambientes de sua escola, para isso, sugerindo atividades. Dessa forma, chegou-se à seguinte disposição:

Quadro 2. Potencialidades por ambientes e atividades escolares.

AMBIENTE	ATIVIDADES SUGERIDAS	INTELIGÊNCIA EXERCITADA SEGUNDO O ENFOQUE DE GARDNER (1995)
Quadra Poliesportiva	· Mímica Temática (representar conceitos históricos ou científicos apenas com o corpo). · Jogos Cooperativos (exigir colaboração total para alcançar um objetivo, ex.: atravessar a quadra de mãos dadas sem tocar o chão). · Criação de Coreografias (desenvolver uma sequência de movimentos para representar uma história ou um ritmo, através de movimentos corporais livres). · Gincana Lógico-Motora (circuitos que só podem ser avançados após a resolução de um enigma matemático ou lógico em cada estação).	· Inteligência Corporal-Cinestésica. · Inteligência Interpessoal. · Inteligência Intrapessoal. · Inteligência Espacial. · Inteligência Lógico-Matemática. · Inteligência Musical. · Inteligência Naturalista. · Inteligência Linguística.
Campo Society	· Futebol Científico (jogos com regras alteradas que exigem cálculo de ângulos e trajetórias lógico-matemática e espacial). · Estudo de Campo Naturalista (observar a vegetação, insetos e o ecossistema do campo, classificando as espécies encontradas). · Dramatização de História (usar o campo como cenário para ensaiar e encenar peças de teatro ao ar livre).	–

ISBN: 978-65-5222-065-3

AMBIENTE	ATIVIDADES SUGERIDAS	INTELIGÊNCIA EXERCITADA SEGUNDO O ENFOQUE DE GARDNER (1995)
Sala de Vídeo	· Cine Debate e Análise Crítica (assistir a documentários ou filmes e realizar um debate estruturado, defendendo diferentes pontos de vista). · Produção Audiovisual (gravar e editar pequenos vídeos sobre um tópico de estudo, utilizando equipamentos de som e imagem). · Análise de Linguagem Corporal (pausar cenas de filmes · ou vídeos para analisar e discutir a emoção e a intenção dos personagens).	–
Auditório	· Júri Simulado/Tribunal (organizar um julgamento simulado sobre um tema ético ou histórico, exigindo argumentação e persuasão). · Apresentações Musicais/Recitais (promover shows de talentos musicais ou apresentações de instrumentos). · Teatro de Improviso (criar cenas espontâneas a partir de um tema, exigindo rapidez de raciocínio e interação imediata com os colegas).	–
Laboratório de Ciência	· Modelagem Molecular/Celular (construir modelos tridimensionais “espacial” de moléculas, células ou sistemas orgânicos com materiais concretos). · Diário de Bordo Científico (manter um registro detalhado e rigoroso “Linguística” e “Lógica” dos procedimentos, resultados e conclusões de cada experimento). · Classificação de Elementos: Analisar e classificar amostras biológicas, minerais ou substâncias químicas, presentes em itens e/ou objetos encontrados na escola.	–

ISBN: 978-65-5222-065-3

AMBIENTE	ATIVIDADES SUGERIDAS	INTELIGÊNCIA EXERCITADA SEGUNDO O ENFOQUE DE GARDNER (1995)
Biblioteca	• Círculos de Leitura e Contação de Histórias (ler e estimular a leitura de textos e recontar a história com suas próprias palavras e emoções). • Pesquisa e Redação de textos (realizar pesquisas bibliográficas e redigir escritas de opinião ou resumos formais, *et al.*). • Canto e Poesia Acústica (utilizar a sala para a leitura de • poesias e pequenos recitais acústicos de músicas relacionadas aos temas lidos).	• • –

Fonte: Elaboração própria a partir de dados coletados dos participantes (2025).

Apesar de assimilar-se ao método de Pesquisa-Ação (PA), a elaboração do quadro mais se assemelha às características da Pesquisa Participante (PP). Conquanto, não se objetivou desempenhar tais práticas metodológicas. Mesmo assim, essas ações puderam possibilitar a produção colaborativa em estímulo às análises críticas dos docentes, incentivando-os à sua emancipação frente às complexidades curriculares. Outrossim, é a compreensão de que, após a formação a respeito dos temas propostos, os professores se mostraram eficazes em produzirem reanálises dos espaços escolares, conjuntamente a isso, formalizando práticas características às possibilidades de alcance de cada ambiente sobre as Múltiplas Inteligências.

Contextualizando esse viés ao que Freire (2011) definiu como o saber de experiência feito, a leitura de mundo, ao se dar antes da palavra, exige que os indivíduos recorram à criticidade a respeito da realidade vivida, ou seja, aplicando essa análise sobre as dinâmicas da pesquisa, ao serem conceituados, cada docente assume, com base em suas vivências, um ponto de partida para a ação, aqui materializada pelos momentos: conceitual, lançamento de inquietudes e "passeio" pela escola.

Em seguida, quando foi preciso refletir sobre essas ações, juntamente com os pesquisadores, os docentes discutiram os resultados alcançados,

ISBN: 978-65-5222-065-3

e não se conformando com esses, pois expressavam a sutileza de seus locais de trabalho (ambientes da escola), se projetaram em uma nova ação, enxertando no quadro de potencialidade dos ambientes as ações necessárias à interconexão desses lugares com as Múltiplas Inteligências. Logo, problematizar a situação vivida naquele ambiente em prol da confecção de "soluções", bem como defendem Berbel (1998) e Dutra (2021), serviu efetivamente para que "releituras" dos ambientes fossem propostas, o quadro resultante das discussões finais é materialidade disso, ao fazer ter vida os currículos e tudo que neles é orientado em prol do alcance da integralidade das aprendizagens educacionais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base nos resultados repercutidos, a pesquisa identificou a existência de uma lógica reducionista no ambiente escolar analisado. Isso, entre outros fatores, acarretava a subutilização dos espaços e, consequentemente, segundo a Teoria das Múltiplas Inteligências, engessadamente, as orientações curriculares, nacionais e regionais, aqui refletidas sobre as óticas da BNCC e Currículo de Pernambuco, pouco eram exercitadas, sobretudo, impossibilitando o alcance da integralidade das aprendizagens, ou seja, impedindo o desenvolvimento multidimensional dos estudantes, mesmo a estrutura inquerida sendo múltipla quanto à oferta de espaços destinados às ações pedagógicas e atuante em tempo integral.

Todavia, aplicando a metodologia de problematização da lógica vigente no espaço de trabalho escolar, os professores da instituição se mostraram ativos em compreender a estagnação ali existente e se mostraram proativos em recondicionar essa atmosfera em um ambiente compatível com a materialidade do alcance das Múltiplas Inteligências. Outrossim, foi a percepção obtida que, ainda que a sala de aula continue sendo o ambiente mais utilizado na escola, buscar "novos" caminhos até culminarem na multidimensionalidade da formação estudantil, é algo

ISBN: 978-65-5222-065-3

possível, ainda que o perfil formativo do docente tenha sido em especialização (engessamento) e não em multiplicidades (interdisciplinar).

Em outras palavras, a confecção do quadro contendo as potencialidades por ambientes e atividades escolares, além de ressignificar o espaço estudado, fazendo com que esse deixasse de ser mera edificação escolar para tornar-se agente pedagógico enquanto estrutura com potencialidades de usos, também mostrou aos docentes a necessidade de revisitar as lacunas presentes em suas formações iniciais e/ou continuadas, especialmente, para as complexidades curriculares serem superadas em parceria de vivências docentes.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, C. **As inteligências múltiplas e seus estímulos**. 2. ed. Campinas: Papirus, 2012.

BERBEL, N. A. N. A problematização e a aprendizagem baseada em problemas: diferentes termos ou diferentes caminhos? **Interface**. Comunicação, Saúde e Educação, Botucatu/SP, v. 2, n.2, p. 139-154, 1998. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S1414-32831998000100008. Acesso em 28 jul. 2025.

BRASIL. **Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 18 set. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal.pdf. Acesso em: 14 jun. 2025.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, [1996]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 19 jul. 2025.

CALAZANS, D. P. P.; SILVA, D. O. V.; NUNES, C. P. Desafios e controvérsias da Base Nacional Comum Curricular. **Revista e-curriculum** (PUCSP), v. 19, p. 1650-

1675, 2021. Disponível em: https://doi.org/10.23925/1809-3876.2021v19i4p1650-1675. Acesso em: 26 ago. 2025.

COSTA, D. C. P. A diversificação dos espaços na promoção da aprendizagem. **Eventos Pedagógicos**, [S. l.], v. 13, n. 3, p. 461–470, 2022. Disponível em: 10.30681/reps.v13i3.10537. Acesso em: 19 set. 2025

CUNHA, K. S.; DA SILVA, J. Z. Sobre Base e Bases Curriculares, nacionais, comuns: De que Currículo Estamos Falando? **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v.14, 04, p. 1236 – 1257. Out./dez. 2016. Disponível http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum. Acesso em:15 de março de 2021.

DELIBERADOR, M. S. O **Processo de Projeto de Arquitetura Escolar no Estado de São Paulo:** caracterização e possibilidades de intervenção. Campinas: Ed. da Unicamp, 2010. Disponível em: https://bv.fapesp.br/pt/dissertacoes-teses/137074/o-processo-de-projeto-de-arquitetura-escolar-no-estado-de-sa. Acesso em 9 jun. 2025.

DUTRA, P. F. V. **Marcos históricos da educação integral no Brasil analisados a partir da experiência de Pernambuco 2004-2021.** 2021. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2021. Disponível em: https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/43622. Acesso em: 11 jun. 2025.

FARIAS, C. S.; BOTAN RUFATO, G.; FERREIRA RUIZ, M. J. BNCC: formação de competências e habilidades para a adaptação ao mercado. **Revista brasileira de política e administração da educação**, v. 39, p. 1/12023-19, 2023. Disponível em: https://doi.org/10.21573/vol39n12023.127053. Acesso em: 22 set. 2025.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 50. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GARDNER, H. **Inteligências múltiplas**: a teoria na prática. Tradução de Maria Adriana Veríssimo Veronese. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

KOWALTOWSKI, D. C. **Arquitetura Escolar:** o projeto do ambiente de ensino. São Paulo: Oficina de Textos, 2011. Disponível em: https://www.academia.edu/46875014/ARQUITETURA_ESCOLAR_o_projeto_do_am biente_de_ensino_Doris_Kowaltowski. Acesso em 9 jun. 2025.

LOPES. A. C. **Apostando na produção contextual do currículo**. In: AGUIAR, Márcia Ângela da S.; DOURADO, Luiz Fernandes (Orgs.). A BNCC na contramão

do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas. [Livro Eletrônico]. Recife: ANPAE, 2018. Disponível em: https://www.anpae.org.br/BibliotecaVirtual/4-Publicacoes/BNCC-VERSAO-FINAL.pdf. Acesso em: 19 ago. 2025.

MACEDO. E. "**A base é a base". E o currículo, o que é?** In: AGUIAR, Márcia Ângela da S.; DOURADO, Luiz Fernandes (Orgs.). A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas. [Livro Eletrônico]. Recife: ANPAE, 2018. Disponível em: https://www.anpae.org.br/BibliotecaVirtual/4-Publicacoes/BNCC-VERSAO-FINAL.pdf. Acesso em: 19 ago. 2025.

MORIN, E. **Problema epistemológico da complexidade.** Portugal: Europa-América, 1983.

PERNAMBUCO. Secretaria de Educação e Esportes. **Currículo de Pernambuco: Educação Infantil e Ensino Fundamental**. Recife: SEE/PE; UNDIME/PE, 2019. Disponível em: https://portal.educacao.pe.gov.br/wp-content/uploads/2024/08/CURRICULO-DE-PERNAMBUCO-ENSINO-FUNDAMENTAL.pdf. Acesso em: 10 set. 2025.

PETRAGLIA, I. C. **Edgar Morin:** a educação e a complexidade do ser e do saber. Petrópolis: Vozes, 1995.

SILVA, A. E. **BNCC e currículo: um estudo da construção do referencial curricular no município de Ipojuca.** 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2022. Disponível em: https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/45657. Acesso em: 11 abr. 2025.

SILVA, J. J. Currículo de Pernambuco, BNCC e Avaliação Escolar: Formação de professores em contexto de mudanças no Ensino Médio. In: 32º Simpósio Nacional de História? ANPUH Nacional: Democracia e direitos humanos: Desafios para uma história profissional, 2023, São Luís. **Anais do 32˚ simpósio nacional de história.** Subtítulo: democracia e direitos humanos: desafios para uma história profissional. São Luís, 2023. Disponível em: https://www.snh2023.anpuh.org/resources/anais/11/snh2023/1693785842_ARQUIVO_ df563ba7e4a186d1b-791773ca0b6929c.pdf. Acesso em: 17 ago. 2025.

TORO, J. B. **Códigos da modernidade**. Porto Alegre: Fundação Maurício Sirotsky Sobrinho, 1997.

ISBN: 978-65-5222-065-3

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT17.014

HISTÓRIAS EM QUADRINHOS E SUSTENTABILIDADE: PRÁTICA NO ENSINO DE MATEMÁTICA APLICADA À ARQUITETURA E URBANISMO

Sergio Rafael Cortes de Oliveira[1]
Tanisse Paes Bóvio Barcelos Cortes[2]

RESUMO

É urgente que as universidades adotem cada vez mais a sustentabilidade em suas práticas formativas, considerando questões ambientais alarmantes que o mundo vive. Em um contexto em que as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) são ferramentas capazes de estimular (re)configurações nos âmbitos social, econômico, político e educacional, a partir delas o desenvolvimento sustentável pode ser explorado no Ensino Superior. Assim, questiona-se: de que maneira o processo avaliativo no âmbito educacional pode ser potencializado em uma construção colaborativa com a apropriação das TIC? Assume-se como hipótese que, uma das formas, é a apropriação do recurso cultural midiático História em Quadrinhos (HQ), como estratégia de estímulo à construção colaborativa nos processos de ensino e aprendizagem, corroborando o envolvimento e a mobilização dos discentes, sobretudo em avaliações. Este trabalho tem por objetivo apresentar resultados de experiências avaliativas utilizando a produção de HQs confluindo os Objetivos de

1 Doutor pelo Curso de Engenharia Civil da Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro – UENF, sergio.oliveira@iff.edu.br.

2 Doutora pelo Curso de Cognição e Linguagem da Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro – UENF, tanisse.cortes@iff.edu.br.

ISBN: 978-65-5222-065-3

Desenvolvimento Sustentável (ODS) e conteúdos de matemática básica no curso superior de Arquitetura e Urbanismo em uma instituição pública de Campos dos Goytacazes, Rio de Janeiro, Brasil. O trabalha perpassa questões teóricas acerca das TIC e das HQs, apoiando-se em Gadotti (2000), Schaun (2002) e Santos e Vergueiro (2012), entre outros autores, além dos resultados práticos da proposição pedagógica. Além de colocar os alunos no centro dos processos de ensino e aprendizagem, criou-se um contexto educacional de abordagem das TIC, para além de acessórias e com uso facultativo, como elementos socioculturais amplificadores das estratégias educacionais, sobretudo, com apropriação crítica das tecnologias, reverberando a consciência sustentável demandada para uma atuação cidadã pelos futuros profissionais do mundo do trabalho. Ainda, essa forma de produção contextualizada e interdisciplinar, apoiada também nas artes e nas linguagens, permitiu que os discentes explorassem, em equipes, os conteúdos de forma dinâmica e criativa.

Palavras-chave: Tecnologias de Informação e Comunicação, HQ, sustentabilidade, Ensino de Matemática, Arquitetura e Urbanismo.

ISBN: 978-65-5222-065-3

INTRODUÇÃO

As Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) são entendidas, neste estudo, como ferramentas que favorecem as (re)configurações socioculturais. A partir da atuação dos sujeitos sociais, elas desencadeiam transformações como a redução das distâncias espaço-temporais, o rompimento de fronteiras e a ampliação das formas de mobilidade, de acesso, produção e circulação de informações e de conteúdos. Além disso, possibilitam novas dinâmicas de interação, participação e colaboração. Tais mudanças refletem-se também na Educação, compreendida como um processo histórico e cultural em constante transformação.

No contexto do século XXI – marcado pela revolução digital e pela consolidação da sociedade da informação e do conhecimento –, emergem desafios para as diversas esferas sociais, especialmente para a Educação, no que se refere à mediação e à construção do saber. Esse panorama requer inovações e adaptações nos processos de ensino e aprendizagem, que devem priorizar experiências significativas, ativas, dinâmicas e alinhadas à realidade dos estudantes. Dentro desse cenário, cabe ao professor orientar e mediar o processo de aprendizagem dos alunos diante da abundância de informações e das múltiplas possibilidades de criação e participação. Paralelamente, estimula-se para que o aluno adote uma postura mais crítica, reflexiva e participativa na utilização dos recursos educacionais e culturais disponíveis.

Diante dos alarmantes desafios ambientais que marcam o cenário contemporâneo, torna-se premente que as universidades integrem, de maneira cada vez mais consistente, os princípios da sustentabilidade em suas práticas formativas. Com o propósito de orientar a sociedade e as cidades rumo a um modelo de desenvolvimento sustentável, foram instituídos, em 2015, pela Assembleia Geral das Nações Unidas, os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), reunidos na Agenda 2030. Essa declaração contempla 17 objetivos interligados, que buscam promover: 1 – a erradicação da pobreza; 2 – a fome zero e a agricultura sustentável;

ISBN: 978-65-5222-065-3

3 – a saúde e o bem-estar; 4 – a educação de qualidade; 5 – a igualdade de gênero; 6 – o acesso à água potável e ao saneamento; 7 – a energia limpa e acessível; 8 – o crescimento econômico sustentável; 9 – a inovação e o fortalecimento de infraestruturas resilientes; 10 – a redução das desigualdades; 11 – a construção de cidades e comunidades sustentáveis; 12 – o consumo e a produção responsáveis; 13 – a ação contra as mudanças climáticas; 14 – a preservação da vida na água; 15 – a vida na terra; 16 – a promoção da paz, da justiça e de instituições eficazes; e 17 – o fortalecimento das parcerias e dos meios de implementação (ONU, 2016).

A partir disso, as Histórias em Quadrinhos (HQs) destacam-se como expressões culturais e midiáticas de grande potencial. Elas favorecem reflexões e discussões sobre temas socialmente relevantes, como o desenvolvimento sustentável, e incentivam o gosto pela leitura. Além disso, constituem instrumentos que estimulam a criatividade, a sensibilidade estética e a assimilação de conceitos e conteúdos. Assim, sua utilização crítica e consciente como recurso didático-pedagógico mostra-se de grande importância.

Este estudo parte da seguinte questão: de que maneira o processo avaliativo no âmbito educacional pode ser potencializado em uma construção colaborativa com a apropriação das TIC? Assume-se como hipótese que, uma das formas, é a apropriação do recurso cultural midiático História em Quadrinhos (HQ), como estratégia de estímulo à construção colaborativa nos processos de ensino e aprendizagem, corroborando o envolvimento e a mobilização dos discentes, sobretudo em avaliações.

Assim, este trabalho tem por objetivo geral apresentar resultados de experiências avaliativas utilizando a produção de HQs confluindo os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) e conteúdos de matemática básica no curso superior de Arquitetura e Urbanismo em uma instituição pública de Campos dos Goytacazes, Rio de Janeiro, Brasil.

Seguindo a classificação metodológica proposta por Gil (2019), trata-se de uma pesquisa aplicada, de caráter descritivo e de abordagem qualitativa, que além da construção de um referencial bibliográfico, per-

ISBN: 978-65-5222-065-3

passando questões teóricas acerca das TIC e das HQs, apoiando-se em Gadotti (2000), Schaun (2002) e Santos e Vergueiro (2012), entre outros autores, também apresenta os resultados práticos da proposição pedagógica.

Ao colocar os alunos no centro dos processos de ensino e aprendizagem, estabeleceu-se um contexto educacional que incorpora as TIC não apenas como ferramentas complementares ou de uso opcional, mas como elementos socioculturais capazes de potencializar as estratégias pedagógicas. Essa perspectiva valoriza a apropriação crítica das tecnologias, favorecendo o desenvolvimento de uma consciência sustentável – indispensável à formação cidadã e à atuação ética e responsável dos futuros profissionais no mundo do trabalho. Além disso, essa forma de produção contextualizada e interdisciplinar, sustentada também pelas artes e pelas múltiplas linguagens, possibilitou que os estudantes explorassem os conteúdos de maneira colaborativa, dinâmica e criativa.

METODOLOGIA

Este artigo resulta de uma pesquisa aplicada (Gil, 2019), motivada pelo interesse em apresentar os resultados da aprendizagem em uma disciplina por meio de produções contextualizadas em Histórias em Quadrinhos (HQs). Quanto ao objetivo, trata-se de uma pesquisa descritiva (Gil, 2019), pois busca descrever os resultados da proposta avaliativa com HQs, analisando os elementos da linguagem do gênero produzido pelos alunos, as formas de apropriação e produção do conteúdo técnico da disciplina, bem como as percepções do professor-mediador sobre o uso do recurso midiático. Em relação à abordagem metodológica, a pesquisa é qualitativa (Gil, 2019), ao se debruçar sobre as características da linguagem dos quadrinhos e as maneiras pelas quais os alunos se apropriam dos conteúdos e os transponham para as narrativas quadrinizadas.

Os resultados apresentados referem-se às produções de HQs de alunos de três turmas (cerca de 30 alunos cada) do 1° período do curso superior

ISBN: 978-65-5222-065-3

de bacharelado em Arquitetura e Urbanismo, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense (IFFluminense), em uma disciplina de caráter mais exato. Foram destacados alguns elementos da linguagem dos quadrinhos a partir de pequenos fragmentos produzidos pelos alunos, considerando também a estrutura gráfica, os modos de produção das narrativas, a apropriação dos conteúdos técnicos e a percepção sobre a elaboração do recurso e sua função avaliativa no processo pedagógico.

A disciplina em questão, denominada Matemática Aplicada à Arquitetura e Urbanismo, visa oportunizar ao discente, estudos e reflexões acerca dos fundamentos da matemática básica, de forma dinâmica e aplicada à Arquitetura e Urbanismo. A disciplina é frequentemente percebida pelos alunos como complexa devido à sua fundamentação. Uma das atividades avaliativas consistiu na criação e apresentação, em grupo, de HQs abordando o tema da sustentabilidade integrado aos conteúdos da disciplina. Os alunos ficaram responsáveis pelo desenvolvimento do argumento (especificação do tema, escolha dos personagens, espaço da narrativa etc.), elaboração do roteiro (distribuição das ações e diálogos em cada vinheta) e execução da arte para representação estética da linguagem (desenho à mão, colorização ou representação digital). Conforme sugerem Santos e Vergueiro (2012), essas escolhas foram deixadas a critério dos alunos, de modo a oferecer liberdade criativa, promovendo uma experiência lúdica e prazerosa, sem comprometer os objetivos pedagógicos.

Além da integração da sustentabilidade com os conteúdos da disciplina, as HQs deveriam conter, no mínimo, dez quadrinhos (vinhetas) e pelo menos dois personagens. Os alunos tiveram pelo menos duas semanas para pesquisar sobre os elementos narrativos e a linguagem das HQs, bem como para elaborar suas narrativas quadrinizadas, que foram apresentadas à turma posteriormente. Ao término das apresentações, o professor-mediador e os alunos realizavam a interpretação das histórias, avaliando a coerência da narrativa e como o conteúdo escolhido pelo grupo se articulava dentro da construção dos quadrinhos, com o objetivo de consolidar a aprendizagem. Posteriormente, os trabalhos foram

ISBN: 978-65-5222-065-3

expostos na sala de aula e em um mural durante feiras acadêmicas da instituição. Essas três atividades práticas – leitura, criação e exposição – estão em conformidade com as sugestões de Santos e Vergueiro (2012). O incentivo à produção de HQs pelo professor-mediador, visando ao desenvolvimento da criatividade dos alunos e à exploração de conteúdos específicos das disciplinas ou pertinentes ao tema abordado em aula, também é recomendado por Vilela (2004).

Para avaliar as produções contextualizadas elaboradas pelos alunos, observou-se a coerência na articulação entre os conteúdos da disciplina de Matemática Aplicada à Arquitetura e Urbanismo e as narrativas desenvolvidas por meio da linguagem dos quadrinhos. Essa relação permitiu mensurar a assimilação de uma temática técnica, de maneira mais lúdica e acessível. A utilização das HQs possibilitou uma abordagem próxima ao universo de interesse dos alunos – sujeitos do processo de aprendizagem –, servindo também como incentivo à prática criativa.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

PESQUISA BIBLIOGRÁFICA

Os modos de ser e de estar no mundo, as formas de percepção e as possibilidades de interação foram profundamente transformados pelo avanço das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) em sua fase digital. A velocidade e a intensidade dos fluxos de informação, características desse contexto, configuram novas sociabilidades que expressam as dinâmicas do tempo histórico contemporâneo. Tal cenário acentua a globalização dos processos produtivos – materiais e imateriais –, a compressão espaço-temporal e a multiplicação das redes midiáticas e informacionais (Schaun, 2002).

No campo educacional, cuja essência reside na mobilização, disseminação e sistematização do conhecimento, impõe-se o desafio de compreender o espaço da comunicação – mediático e interdiscursivo –

ISBN: 978-65-5222-065-3

como um campo de produção e circulação não apenas de informações, mas também de cultura. Essa perspectiva reforça a estreita e indissociável relação entre comunicação e Educação. No entanto, o simples convívio cotidiano com os fluxos comunicacionais não assegura a sua efetiva integração aos ambientes escolares e às práticas pedagógicas (Schaun, 2002).

Com frequência, a Educação ainda se restringe a uma visão instrumental das tecnologias, tratando-as como meros recursos auxiliares ao ensino em sala de aula, sem considerar suas dimensões culturais, sociais e políticas. Essa abordagem limitada contribui para que as inovações tecnológicas continuem representando um desafio à Educação, especialmente no que diz respeito à sua aplicabilidade nos processos de ensino e aprendizagem, na gestão escolar e na comunicação institucional.

Nas reflexões sobre as "perspectivas atuais da educação", Gadotti (2000) ressalta o papel cada vez mais essencial da escola em promover o pensamento crítico. Para tanto, torna-se fundamental o domínio de diversas metodologias e linguagens, inclusive a linguagem eletrônica. O autor observa que, enquanto a educação tradicional se ancora na linguagem escrita, a cultura contemporânea estrutura-se a partir de múltiplas linguagens, sobretudo a da internet. Gadotti (2000) adverte, ainda, que o simples aumento do acesso à informação não implica, necessariamente, o acesso ao conhecimento.

Diante desse vasto "oceano de informações", a escola deve orientar o processo educativo para além de uma perspectiva utilitarista, que se limita à oferta de conteúdos "funcionais" voltados à competitividade e à obtenção de resultados imediatos. É necessário promover uma formação integral, pautada na construção da cidadania plena, que incorpore, de modo crítico e consciente, o uso das TIC no contexto da cultura digital (Gadotti, 2000). Cabe destacar que a atuação de professores e estudantes frente aos recursos tecnológicos é norteada por políticas públicas educacionais (BRASIL, 1996; 1998; 2017), as quais reconhecem a relevância da integração de múltiplas linguagens, tecnologias e metodologias ao pro-

ISBN: 978-65-5222-065-3

cesso educativo, contemplando de forma articulada as práticas de ensino, aprendizagem e avaliação.

As Histórias em Quadrinhos (HQs) passaram a ser reconhecidas como instrumentos pedagógicos no contexto da educação formal brasileira a partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em 1996 (Santos; Vergueiro, 2012). Até então, seu uso enfrentava resistência, sob a justificativa de que poderiam estimular "hábitos estrangeiros" entre as crianças – embora já houvesse registros pontuais de sua presença em materiais didáticos, empregadas como recurso para tornar a diagramação mais leve e visualmente atrativa (Santos; Vergueiro, 2012). Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) também recomendam a utilização das HQs em conteúdos relacionados a temas transversais, como saúde, cultura, meio ambiente e ética. Um exemplo dessa aplicação é o estudo de Fonseca, Oliveira e Cortes (2022), que analisou a representação da inclusão educacional e da diversidade nas HQs.

A sequência narrativa das HQs constrói-se pela articulação de duas ou mais vinhetas – compostas por imagens e textos interdependentes – que, em conjunto, formam uma história ou expressam uma ideia. Por sua natureza fragmentada, a narrativa sequencial das HQs exige do leitor um exercício imaginativo e participativo, a fim de preencher as lacunas existentes entre os quadros (Santos, 2001). As HQs apresentam elementos característicos de sua linguagem, como os balões de fala e de pensamento – cujos contornos e formatos variam para representar gritos, narrações ou diferentes emoções –, as onomatopeias, que reproduzem sons e ruídos, e os recursos gráficos que conferem dinamismo e movimento à narrativa, como fumaça, rastros e expressões faciais.

Dessa forma, as HQs configuram-se como uma forma narrativa híbrida, que combina duas linguagens: a não verbal (icônica e visual), associada às imagens, e a verbal, relacionada à fala, ao pensamento dos personagens e à voz do narrador. Segundo Ramos (2009, p. 14), "ler quadrinhos é ler sua linguagem, tanto em seu aspecto verbal quanto visual". A dimensão icônica das HQs acrescenta informações visuais ao conteúdo verbal,

ISBN: 978-65-5222-065-3

oferecendo ao leitor elementos que a literatura tradicional tende a descrever ou omitir (Santos; Vergueiro, 2012). De acordo com Neves (2012), a interpretação dessa linguagem está diretamente relacionada à cultura, à trajetória e à formação social do leitor. O domínio dessa forma de expressão amplia as possibilidades de narração, debate e reflexão sobre temas diversos, desde os mais simples até os mais complexos, estabelecendo conexões naturais com o universo de interesses dos leitores.

A compreensão plena das HQs requer a interpretação não apenas do texto escrito, mas também dos elementos visuais – como imagens, ícones, balões e quadros – que, em conjunto, constroem o significado da narrativa (Andrade; Alexandre, 2008). Essa complexidade evidencia o potencial das HQs como produto cultural e recurso pedagógico, pois envolve múltiplas competências interpretativas e favorece a integração de diferentes áreas do conhecimento (Neves, 2012), incluindo Artes Visuais, Língua Portuguesa e outras disciplinas temáticas abordadas no contexto escolar. Essa prática promove o desenvolvimento de competências de leitura escolar e social, além de aprimorar a interpretação iconográfica – habilidade cada vez mais necessária diante das novas tecnologias e da convergência de linguagens nos meios digitais (Bari, 2015).

Nesse contexto, as HQs configuram-se como produtos culturais midiáticos capazes de promover o protagonismo dos estudantes no processos de ensino e aprendizagem, favorecendo o desenvolvimento de diversas habilidades e competências. Por meio de suas múltiplas possibilidades expressivas, as HQs contribuem para uma formação integral e inclusiva, estimulando o trabalho colaborativo e criativo, despertando o interesse dos alunos e tornando o processo educacional mais acessível e envolvente (Oliveira; Cortes, 2020). Dessa forma, os estudantes passam a manifestar com maior autonomia sua compreensão e sua capacidade de estabelecer relações entre ideias e conteúdos estudados.

Caruso e Silveira (2009) também defendem a inserção das HQs no contexto educacional, ressaltando seu potencial formativo e a capacidade de aproximar os estudantes do processo de aprendizagem. Entre as

ISBN: 978-65-5222-065-3

formas de utilização, Neves (2012) destaca a contextualização de conteúdos – apresentando temas em uma linguagem mais próxima do universo do aluno – e a possibilidade de avaliação, na qual os estudantes podem demonstrar sua aprendizagem por meio da criação de suas próprias HQs.

De acordo com Santos (2001), o uso das HQs, devido à ludicidade que lhes é característica, pode incrementar o rendimento dos estudantes e promover maior integração entre eles, otimizando o tempo de aprendizagem. Além de incentivar a leitura e o aprendizado de línguas, as HQs favorecem a reflexão e o debate sobre diversos temas. Vergueiro (2009) ressalta que essa linguagem estimula o senso crítico, a curiosidade e a motivação, consolidando-se como um recurso facilitador nos processos de ensino e aprendizagem (Vergueiro, 2004). Segundo Caruso e Silveira (2009), as HQs também contribuem para o desenvolvimento da linguagem, ampliação do vocabulário, fortalecimento da capacidade de síntese e estímulo à criatividade (Carvalho, 2009).

Diante das potencialidades desse recurso midiático no contexto escolar e nos processos pedagógicos, é evidente que seu uso crítico e intencional pode favorecer significativamente a eficácia dos processos de ensino e aprendizagem. Como observa Vergueiro (2004, p. 26), "o único limite para seu bom aproveitamento em sala de aula é a criatividade do professor e sua capacidade de utilizá-las adequadamente para atingir seus objetivos de ensino". Portanto, para que as HQs efetivamente contribuam para a Educação, é essencial que os docentes as reconheçam e utilizem de forma consciente, considerando-as "marcas da modernidade que a escola tem medo de assumir, mas não pode impedir que se revelem" (Smolka, 2003, p. 80).

PROPOSTA PEDAGÓGICA

O uso das HQs como recurso midiático e artístico de apoio aos processos de ensino e aprendizagem tornou as atividades mais dinâmicas, despertando o interesse, a participação e o envolvimento dos alunos.

ISBN: 978-65-5222-065-3

Além de contribuir para a consolidação dos conteúdos da disciplina sem prejuízo à qualidade do aprendizado, essa metodologia promoveu uma aprendizagem atrativa, motivadora, lúdica e criativa, pautada na formação crítica e na integração entre diferentes formas de linguagem, como a escrita e o desenho.

Enquanto estratégia avaliativa, em consonância com o protagonismo estudantil, as HQs possibilitaram que os alunos expressassem os resultados de suas aprendizagens de forma mais flexível e menos engessada, contrastando com instrumentos avaliativos tradicionais, como provas discursivas ou de múltipla escolha.

As produções das HQs evidenciaram o domínio dos conteúdos da disciplina de maneira rica e significativa. Por meio da criatividade, os alunos recorreram a variados elementos verbais e não verbais para construir narrativas quadrinizadas com apropriação crítica tanto da linguagem quanto do conteúdo estudado. A liberdade na escolha dos personagens, das narrativas e dos contextos, em diálogo com os temas da disciplina, resultou em produções de maior relevância e profundidade.

No Quadro 1 sintetizam-se as principais informações das HQs construídas pelos alunos, compreendendo: título, personagens, narrativa, contextos, formato e ODS relacionado. Elas estão distribuídas pelos temas gerais que foram apresentados a cada uma das três turmas: Agenda 2030 para o desenvolvimento sustentável e funções matemáticas; sustentabilidade e matemática; e igualdade de gênero e funções matemáticas.

Quadro 1 – Informações dos trabalhos desenvolvidos.

Tema: Agenda 2030 para o desenvolvimento sustentável e funções matemáticas					
Título	**Personagens**	**Narrativa**	**Contextos**	**Formato**	**ODS**
BBB sustentável	Ilustrações de humanos	Os participantes de um *reality show* são submetidos a provas relacionadas aos ODS.	Programa de TV	Digital	1, 7 e 14

ISBN: 978-65-5222-065-3

Tema: Agenda 2030 para o desenvolvimento sustentável e funções matemáticas					
Título	**Personagens**	**Narrativa**	**Contextos**	**Formato**	**ODS**
The Simpsons em: a contaminação da água	Personagens dos Simpsons	A contaminação da água do rio e a escassez de água potável para consumo.	Programa de Tv e casa	Manual	14
Ação contra mudança global do clima	Terra e Lua	Terra e Lua conversam sobre o aquecimento global.	Espaço	Digital	13
Vida de abelhuda em práticas sustentáveis	Abelhas e ilustrações de humanos	Abelhas se revoltam contra uma empresa que descumpre o trato da quantidade de extração de mel.	Programa de TV, bosque e empresa	Digital	12
Sem título	Ilustrações de humanos	Amigos conversam em uma praia cheia de lixo.	Praia	Digital	13, 14 e 15
A parábola das amigas: uma História em Quadrinhos sobre a conscientização da poluição marinha	Ilustrações de humanos	Amigos conversam em uma praia cheia de lixo.	Praia	Digital	13, 14 e 15
A tartaruga corajosa	Tartarugas, onça e coelho	Tartarugas protestam em uma empresa pela produção de sacolas plásticas que são lançadas no oceano.	Oceano e empresa	Digital e manual	14
Tema: Sustentabilidade e matemática					
Título	**Personagens**	**Narrativa**	**Contextos**	**Formato**	**ODS**
David e a equação sustentável	Ilustrações de humanos	Um personagem propõe uma função para cálculo de Carbono permitindo avaliar o impacto ambiental da empresa.	Empresa	Digital	9 e 12

ISBN: 978-65-5222-065-3

Tema: Sustentabilidade e matemática					
Título	**Personagens**	**Narrativa**	**Contextos**	**Formato**	**ODS**
Turma do Sergi-nho e a agenda 2030 para o desenvolvimento sustentável	Ilustrações de humanos	Dois amigos e uma criança conversam sobre as metas da ONU com a Agenda 2030.	Campo	Manual	Todos
Sem título	Ilustração de humano e per-sonificação de planeta Terra, prosperidade, parceria e paz	Uma exposição oral em que a personagem expõe notícias reais enfatizando o não atendimento de metas da ONU.	Empresa	Digital	1, 2, 12, 13, 16 e 17
Sem título	Ilustração de humano e gato	Diálogo enfati-zando o acúmulo de CO2 na atmosfera do planeta.	Não há	Manual	13
Sem título	Ilustrações de humanos	Amigos conversam sobre o lixo descar-tado nas ruas.	Escola	Digital	13 e 15
Marcelinho e Manu em: mudanças climáticas	Ilustrações de humanos	Os dois persona-gens conversam sobre o aqueci-mento global.	Casa	Digital	13
Comic magazine em: mobilidade urbana *vs* sustentabilidade	Ilustrações de humanos	Amigas conversam sobre engarrafa-mento no trânsito.	Escola	Digital	11
Tema: Igualdade de gênero e funções matemáticas					
Título	**Personagens**	**Narrativa**	**Contextos**	**Formato**	**ODS**
Diferença salarial	Ilustrações de humanos	Uma mulher ques-tiona seu chefe acerca da dife-rença do salário dela e de um colega.	Empresa	Digital	5
Sem título	Ilustrações de humanos	Dois colegas médi-cos conversam sobre a importân-cia da igualdade de gênero na Medicina.	Hospital	Digital	5

ISBN: 978-65-5222-065-3

Tema: Igualdade de gênero e funções matemáticas					
Título	**Personagens**	**Narrativa**	**Contextos**	**Formato**	**ODS**
Sem título	Ilustrações de humanos	Dois amigos conversam sobre a importância de ter uma data para a comemoração do dia da mulher.	Casa	Digital	5
Luksforká, Ypsilony e Uanessa: igualdade de gênero e funções	Ilustrações de humanos	Amigos conversam sobre a importância da igualdade de gênero e da conscientização social.	Rua	Digital	5

Fonte: Elaborado pelos autores.

Pelo Quadro 1 notam-se que as produções apresentaram ampla variedade temática e visual, destacando-se ilustrações de personagens humanos, figuras conhecidas como os Simpsons, além de representações da Terra e da Lua, abelhas, tartarugas, um gato, uma onça e um coelho.

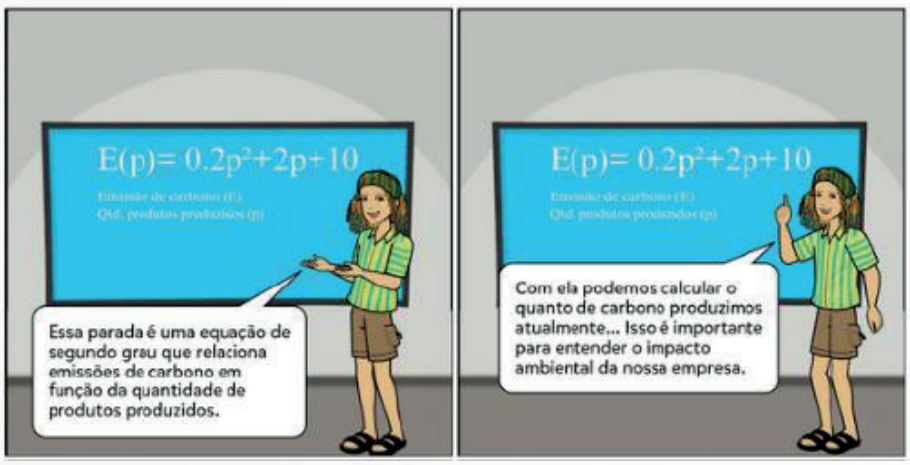
As narrativas produzidas nas HQs abordaram temáticas que demonstraram o engajamento dos alunos com os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS). Entre os enredos, destacaram-se histórias que retrataram a contaminação dos rios, a escassez de água potável, o descarte inadequado de resíduos e o impacto ambiental causado pela ação humana, muitas vezes representados por diálogos entre personagens, animais ou até elementos celestes, como a Terra e a Lua, discutindo o aquecimento global (Figura 1). Outras produções exploraram a matemática de forma contextualizada, com o uso de funções para calcular emissões de carbono ou avaliar impactos ambientais (Figura 2). Também foram elaboradas narrativas que refletiram sobre a igualdade de gênero, com personagens debatendo questões como a diferença salarial, a representatividade feminina em diferentes profissões e a importância da conscientização social sobre o tema.

ISBN: 978-65-5222-065-3

Figura 1 – Diálogo entre a Terra e a Lua.

Fonte: Fragmento de HQ produzida pelos alunos.

Figura 2 – Apresentação de função para o cálculo da quantidade de Carbono.



Fonte: Fragmento de HQ produzida pelos alunos.

Utilizando-se dos formatos digital (pelo uso de *softwares* para construção de cenários e de personagens), manual (pela realização de desenhos à mão livre ou pelo uso de montagens com recortes e colagens) ou misto (digital e manual), as HQs foram ambientadas em contextos variados que contribuíram para a construção de narrativas dinâmicas e significativas.

ISBN: 978-65-5222-065-3

Entre os cenários representados, destacaram-se: programa de TV (Figura 3(a)), casa, espaço, bosque (Figura 3(b)), empresa, praia (Figura 3(c)), oceano, campo, escola, hospital e rua. Esses ambientes permitiram aos alunos relacionar os conteúdos da disciplina com situações do cotidiano e com temas contemporâneos, favorecendo a contextualização das aprendizagens e o desenvolvimento de uma abordagem crítica e criativa na representação das problemáticas sociais e ambientais. Reconhece-se que o uso de recursos digitais possibilita a escolha e a troca rápida de cenários e personagens, dependendo apenas do domínio da ferramenta pelos alunos.

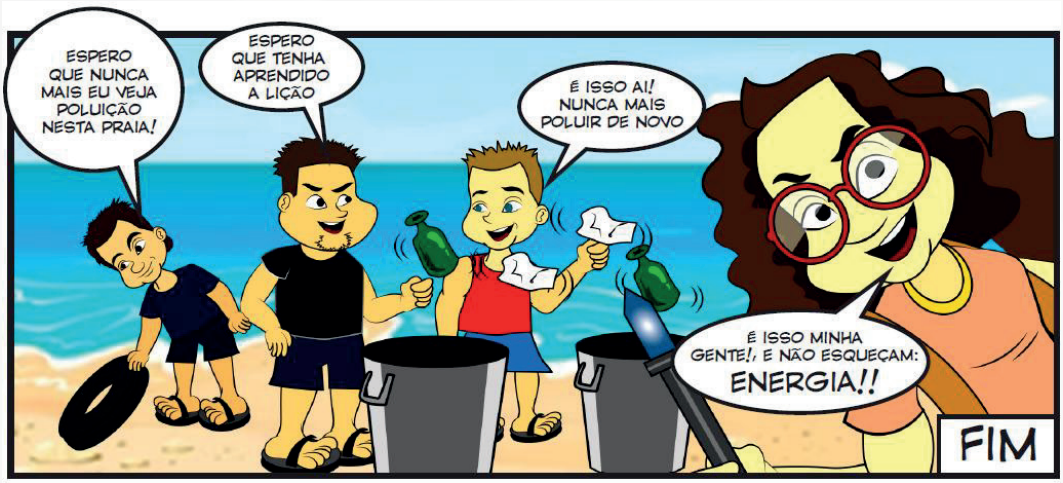
Os principais Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) abordados nas HQs contemplaram temáticas diversas, destacando-se: ODS 1 (erradicação da pobreza), 2 (fome zero e agricultura sustentável), 5 (igualdade de gênero), 7 (energia limpa e acessível), 9 (indústria, inovação e infraestrutura), 11 (cidades e comunidades sustentáveis), 12 (consumo e produção responsáveis), 13 (ação contra a mudança global do clima), 14 (vida na água), 15 (vida terrestre), 16 (paz, justiça e instituições eficazes) e 17 (parcerias e meios de implementação). A presença desses objetivos nas narrativas evidenciou o esforço dos alunos em integrar conteúdos da disciplina com problemáticas socioambientais globais, promovendo reflexões sobre sustentabilidade, equidade e responsabilidade coletiva.

Figura 3 – Alguns contextos empregados nas HQs.

(a) Programa de TV

(b) Bosque

ISBN: 978-65-5222-065-3



(c) Praia

Fonte: Fragmentos de HQs produzidas pelos alunos.

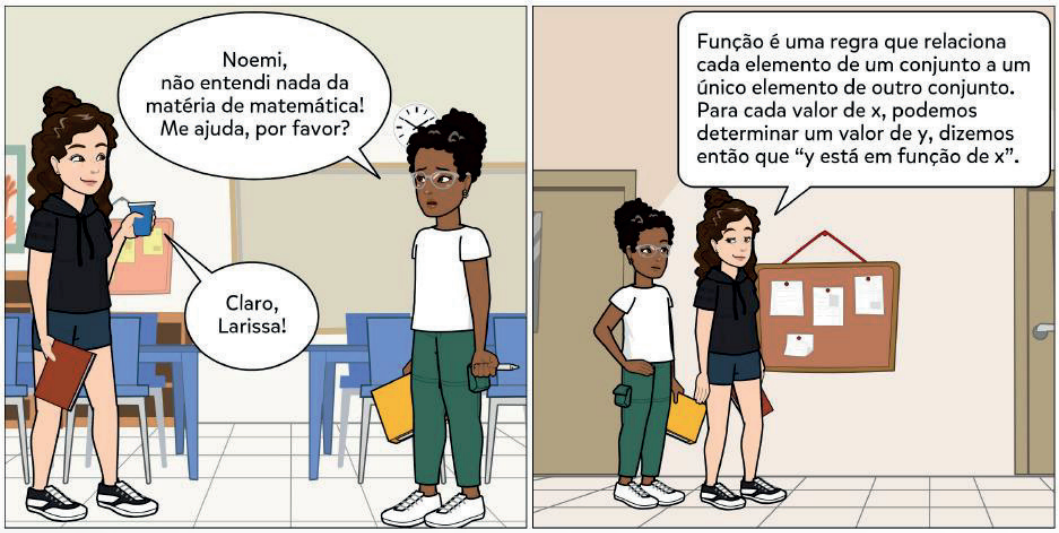
Em diversas produções, os grupos exploraram os conceitos de maneira indireta nas narrativas. Nessas criações, observam-se relações metafóricas entre os conteúdos abordados (Figura 4(a)), como a situação de atraso "em função" do trânsito, estabelecendo uma relação de dependência; bem como o uso de personificação em alguns casos (Figura 4(b)), o que se vê na HQ que explora a personificação do planeta Terra, da prosperidade, da parceria e da paz. Por outro lado, alguns trabalhos optaram por uma abordagem mais simples, apresentando o conteúdo de forma direta e explícita nas narrativas (Figura 4(c)), trabalhando o conceito de função de forma técnica.

Figura 4 – Apropriações dos temas nas HQs.

ISBN: 978-65-5222-065-3

(a) Abordagem indireta

(b) Uso de personificação



(c) Abordagem direta

Fonte: Fragmentos de HQs produzidas pelos alunos.

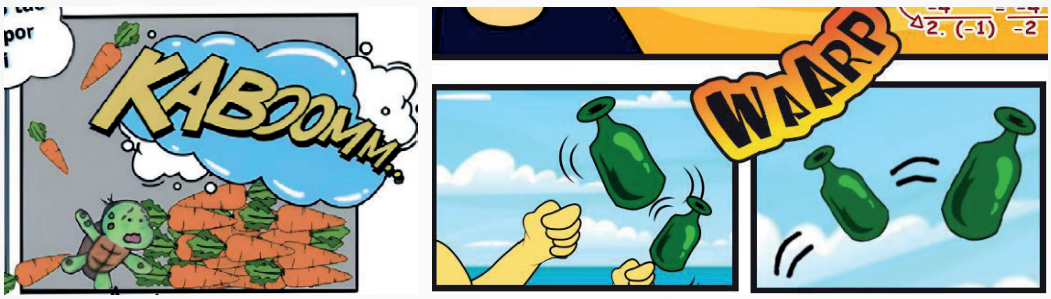
O uso da onomatopeia, elemento característico dos quadrinhos, esteve presente nas HQs, como exemplificado na Figura 5(a) e 5(b) com o "KABOOMM.." e "WAARP", representando o som de barulho. Observou-se também a presença do narrador (Figura 6(a) e 6(b)), utilizando balões de narração sem apontadores, como em trechos "Numa empresa de artigos de papelaria, funcionários se preparam para uma reunião ..." e "Um tempo depois ...".

Além disso, foram utilizados balões de fala, como "A empresa abelhura irá fechar" (Figura 6(b)), de pensamento, como "Hum ... Acho que entendi!" (Figura 7(a)), e de raiva "Que absurdo, isso tem que mudar!"

ISBN: 978-65-5222-065-3

(Figura 7(b)), frequentemente combinados a estilos gráficos que mostram expressões fisionômicas e emoções das personagens (Figura 6(b); Figura 7(a), 7(b) e 7(c); Figura 8). Também foram empregadas metáforas visuais, como o ponto de interrogação "?" (Figura 7(c)), para expressar questionamento, incompreensão. E, ainda, quadrinhos exclusivamente não verbais (Figura 8), que indicam a transição entre cenas, deixando parte da ação à interpretação do leitor.

Figura 5 – Utilização de onomatopeias nas HQs.



(a) (b)

Fonte: Fragmentos de HQs produzidas pelos alunos.

Figura 6 – Utilização do narrador nas HQs.

(a) (b)

Fonte: Fragmentos de HQs produzidas pelos alunos.

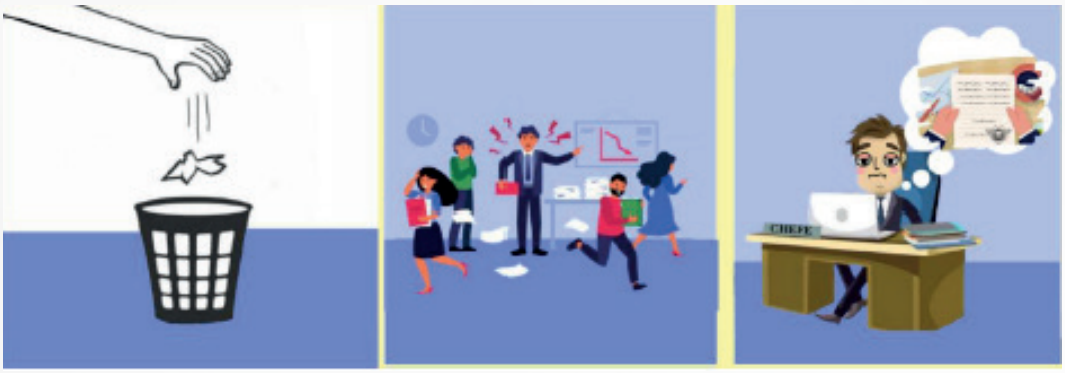
ISBN: 978-65-5222-065-3

Figura 7 – Estilos gráficos empregados nas HQs: balões e metáforas visuais.

(a) Balão de pensamento (b) Balão de raiva (c) Metáfora visual

Fonte: Fragmentos de HQs produzidas pelos alunos.

Figura 8 – Quadrinhos não verbais em HQ.



Fonte: Fragmentos de HQ produzida pelos alunos.

A incorporação desses elementos demonstra o aprofundamento dos alunos na pesquisa sobre a linguagem estética dos quadrinhos, possibilitando uma apropriação mais consciente e crítica dessa forma de expressão, em diálogo com os conteúdos da disciplina. De modo criativo, os estudantes refletiram sobre os conceitos aprendidos, compartilhando suas interpretações e compreensões, assumindo papel ativo no processo de aprendizagem. Essa abordagem favoreceu um desenvolvimento pedagógico dinâmico, voltado para uma formação integrada, crítica e reflexiva.

ISBN: 978-65-5222-065-3

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A sociedade contemporânea, marcada pelo conhecimento e pela revolução da informação, tem provocado transformações significativas na Educação, modificando as formas de acesso e apropriação do saber. Nesse contexto, as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) deixaram de ser instrumentos opcionais e passam a ser recursos capazes de gerar (re)configurações sociais, econômicas, políticas e pedagógicas. O papel do professor, portanto, assume centralidade como mediador, reconhecendo o protagonismo dos alunos e criando condições favoráveis à aprendizagem.

Partindo da questão: "de que maneira o processo avaliativo no âmbito educacional pode ser potencializado em uma construção colaborativa com a apropriação das TIC?", este trabalho considerou como hipótese que uma das formas, é a apropriação do recurso cultural midiático História em Quadrinhos (HQ), como estratégia de estímulo à construção colaborativa nos processos de ensino e aprendizagem, corroborando o envolvimento e a mobilização dos discentes, sobretudo em avaliações. Nesse sentido, as HQs se apresentam como ferramenta capaz de colocar os estudantes no centro do processo educativo, considerando a tecnologia como um elemento sociocultural que amplia as possibilidades pedagógicas, ao mesmo tempo em que reforça a necessidade de uma postura crítica frente às TIC e aos processos de ensino e aprendizagem.

A experiência pedagógica descrita ocorreu na disciplina de Matemática Aplicada à Arquitetura e Urbanismo, componente do 1° período do curso superior de bacharelado em Arquitetura e Urbanismo no IFFluminense, uma instituição pública de Campos dos Goytacazes, Rio de Janeiro, Brasil. No conjunto, as HQs revelaram sensibilidade, criticidade e criatividade na articulação entre os conteúdos da disciplina e problemáticas reais da sociedade contemporânea. A análise das produções revelou o uso de elementos típicos da linguagem dos quadrinhos, como balões, onomatopeias e recursos gráficos, demonstrando como os alunos incorporaram

ISBN: 978-65-5222-065-3

os conteúdos da disciplina em narrativas quadrinizadas. O uso das HQs favoreceu a apropriação crítica e criativa do conteúdo pelos estudantes.

A metodologia adotada despertou motivação e participação, permitindo que os alunos expressassem suas aprendizagens de maneira dinâmica, reflexiva e criativa, contextualizando os conteúdos em situações próximas à sua realidade. As HQs também favoreceram a colaboração em equipe, a integração com as artes e a exploração de diferentes linguagens (verbal e não verbal), evidenciando que o recurso midiático vai além do conteúdo, envolvendo aspectos estéticos e linguísticos.

Dessa forma, a pesquisa confirma que o uso consciente e crítico das HQs contribui para o alcance dos objetivos de aprendizagem, promovendo práticas pedagógicas mais interativas e dialógicas. Ao colocar os estudantes como protagonistas do processo, em contraste com modelos tradicionais de avaliação, as HQs favorecem o desenvolvimento integral de competências e habilidades, despertando o interesse pela disciplina e tornando os processos de ensino e aprendizagem mais envolventes e acessíveis.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Carlos; ALEXANDRE, Silvio. **Prática de Escrita – Histórias em Quadrinhos**. São Paulo: Terracota, 2008.

BARI, Valéria A. História em Quadrinhos e leitura: desafios colocados aos educadores. *In:* DOS SANTOS NETO, E.; SILVA, M. R. P. da (orgs.). **Histórias em Quadrinhos e práticas educativas:** os gibis estão na escola, e agora? 1 ed. São Paulo: Criativo, 2015.

BRASIL. **Lei n.º 9.394, de 20 de dez. de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Ministério da Educação, [1996]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/ l9394.htm. Acesso em: 10 out. 2025.

BRASIL. **Parecer CNE/CP nº 15/2017, de 15 de dezembro de 2017**. Define a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Brasília, DF: Ministério da Educação, [2017]. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.phpop-

tion=com_docman&view=download& alias=78631-pcp015-17pdf&cate%20gory_slug=dezembro-2017 pdf&Itemid=30192. Acesso em: 10 out. 2025.

BRASIL. **Resolução CEB nº 3, de 26 de junho de 1998**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, DF: Ministério da Educação, [1998]. Disponível em: http://portal. mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03_98. pdf. Acesso em: 10 out. 2025.

CARUSO, Francisco; SILVEIRA, Maria C. Quadrinhos para a cidadania. **História, Ciências, Saúde**, v. 16, n. 1, p. 217-236. Manguinhos, Rio de Janeiro, 2009.

CARVALHO, Juliana. Trabalhando com quadrinhos em sala de aula. **Educação Pública**, 2009. CECIERJ. Disponível em: https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/9/17/ trabalhando-com-quadrinhos-em-sala-de-aula. Acesso em: 11 out. 2025.

FONSECA, Rodrigo T.; OLIVEIRA, Sergio Rafael C. de; CORTES, Tanisse Paes Bóvio B. Histórias em quadrinhos e a inclusão educacional. *In*: **Anais do XI Congresso Internacional Interdisciplinar em Sociais e Humanidades**. Diversidade e Resistência na Ciência: diálogos e desafios interdisciplinares sobre crises sistêmicas. Anais...Marabá(PA) Unifesspa, 2022. Disponível em: https//www.even3.com.br/anais/XI_Coninter/560 866-HISTORIAS-EM-QUADRINHOS-E-A-INCLUSAO-EDUCACIONAL. Acesso em: 05 out. 2025.

GADOTTI, Moacir. Perspectivas atuais da educação. **Perspectiva**, v. 14, n. 2, p. 03-11. São Paulo, 2000. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/spp/v14n2/9782. Acesso em: 10 out. 2025.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2019.

NEVES, Silvia da C. **A história em quadrinhos como recurso didático em sala de aula**. Trabalho de Conclusão de Curso (Artes Visuais). Universidade de Brasília, 2012.

OLIVEIRA, Sergio Rafael C. de; CORTES, Tanisse Paes Bóvio B. História em Quadrinhos: estratégia para envolvimento do aluno no processo educacional. **Revista Philologus**, Rio de Janeiro: CiFEFiL, v. 26, n. 78 Supl., p. 1752-1769, set./dez. 2020. Disponível em: https://revistaphilologus.org.br/index.php/rph/article/view/287/311. Acesso em: 13 out. 2025.

ONU. Organização das Nações Unidas. Programa de Desenvolvimento das Nações Unidas. **Transformando nosso mundo**: a Agenda 2030 para o desenvolvimento sustentável. Disponível em: http://www.br.undp.org/content/dam/brazil/docs/agenda2030/undp-br-Agenda2030-completo-pt-br-2016.pdf. Acesso em: 13 out. 2025.

RAMOS, Paulo. **A leitura dos quadrinhos**. São Paulo: Contexto, 2009.

SANTOS, Roberto E. dos. Aplicação da história em quadrinhos. **Comunicação & Educação**, Ano VIII, v. 8, n. 22, p. 46-51. São Paulo, 2001. Disponível em: http://www.revistas.usp.br/ comueduc/article/ vi-ew/36995. Acesso em: 10 out. 2025.

SANTOS, Roberto E. dos; VERGUEIRO, Waldomiro. Histórias em quadrinhos no processo de aprendizado: da teoria à prática. **EccoS – Rev. Cient.**, n. 27, p. 81-95. São Paulo, 2012. Disponível em: http://www3.eca.usp.br/sites/default/files/form/biblioteca/acervo/producao-academica/ 002444866.pdf. Acesso em: 10 out. 2025.

SCHAUN, Angela. **Educomunicação**: reflexões e princípios. Rio de Janeiro: Mauad, 2002.

SMOLKA, Ana L. B. **A criança na fase inicial da escrita**: alfabetização como processo discursivo. 11 ed. São Paulo: Cortez, 2003.

VERGUEIRO, Waldomiro. Quadrinhos e educação popular no Brasil: considerações à luz de algumas produções nacionais. *In*: VERGUEIRO, Waldomiro; RAMOS, Paulo (Orgs). **Muito além dos quadrinhos**: análises e reflexões sobre a 9ª Arte. São Paulo: Devir, 2009. p. 83-102.

VERGUEIRO, Waldomiro. Uso das HQs no ensino. *In*: RAMA, Ângela *et al.* (Orgs). **Como usar as Histórias em Quadrinhos na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2004. p. 7-30.

VILELA, Túlio. Os quadrinhos no ensino de História. *In*: RAMA, Ângela *et al.* (Orgs). **Como usar as Histórias em Quadrinhos na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2004. p. 105-130.

ISBN: 978-65-5222-065-3

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT17.015

INVESTIGAÇÃO COMO PRÁTICA DE ENSINO: UMA ANÁLISE DA RELAÇÃO TEORIA-PRÁTICA NO ENSINO DE CIÊNCIAS

João Batista Mendes Nunes[1]
Nívea Maria da Silva Carlos[2]
Anisio de França Neto[3]

RESUMO

Esta pesquisa surge da indagação a respeito da investigação como prática de ensino, uma proposta de investigação que tem suas raízes na perspectiva construcionista do conhecimento que vem sendo desenvolvida no Clube de Ciências da Universidade Federal do Pará (CCIUFPA); se insere no campo das metodologias ativas de processos investigativos em sala de aula. Nesse sentido, busca-se como objetivo analisar atividades desenvolvidas para o ensino de ciências no Clube de Ciências da Universidade Federal do Pará (CCIUFPA), e compreender a relação teoria-prática que emerge da investigação. A pesquisa é do tipo qualitativa, pois trata de percepções, saberes, significados e princípios educacionais, os quais não podem ser quantificados, mas qualificados. Também assumimos a pesquisa na modalidade da pesquisa narrativa que trabalha com história, narrativas, experiências e vivências de seres humanos, que são contadores de histórias e vivem vidas relatadas. Ocorreu no Clube de

1 Prof° Dr. do Instituto de Ciências Exatas e Naturais da Universidade Federal do Pará – UFPA, joaobmendesnunes@gmail.com;

2 Graduanda do Curso de Licenciatura em Ciências Naturais da Universidade Federal do Pará - UFPA, niveadasilvacarlos@gmail.com;

3 Graduando do Curso de Licenciatura em Química da Universidade Federal do Pará - UFPA, anisiofrancaneto@gmail.com;

ISBN: 978-65-5222-065-3

Ciências, um ambiente educativo e formativo, onde ocorre simultaneamente a formação inicial de professores e a iniciação científica infanto-juvenil de estudantes da educação básica. Os colaboradores da pesquisa são seis professores estagiários do CCIUFPA, que promoveram atividades investigativas para ensinar ciências a estudantes da educação básica atendidos pelo Clube de Ciências. Como textos de campo, utilizamos planos de aula, narrativas dos colaboradores, entrevista pelo google forms e registros fotográficos. Os dados foram tratados por meio da análise textual discursiva (ATD), que epistemologicamente transita entre a análise textual e análise do conteúdo. A ATD, permitiu fragmentar os dados, categorizar, compor o metatexto narrativo e compor o novo emergente. Com análise dos textos de campo da pesquisa, evidenciamos que o estreito entrelaçamento entre teoria-prática, a problematização, a contextualização e a relação com os conhecimentos de vida dos estudantes emergem como princípios epistemológicos da investigação como prática de ensino.

Palavras-chave: Investigação como Prática de Ensino, Investigação, Teoria-Prática, Problematização, Contextualização.

ISBN: 978-65-5222-065-3

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa surge da indagação a respeito da investigação como prática de ensino, uma proposta de investigação que tem suas raízes na perspectiva construcionista do conhecimento que vem sendo desenvolvida no Clube de Ciências da Universidade [1]Federal do Pará (CCIUFPA); se insere no campo das metodologias ativas de processos investigativos em sala de aula.

O Clube de Ciências, é um espaço institucional, criado em novembro de 1979, naquele contexto histórico, Gonçalves (2000) e Nunes (2016) destacam que a criação estava atrelado às demandas dos estudantes de graduação da época, a respeito da prática docente na formação de professores, buscavam vivenciar a sala de aula para desenvolverem, aprendizagens, saberes e experiências, sem a necessidade de estarem sendo avaliados. Sobre isso, Gonçalves (2000) fala do aprender fazendo, em um ambiente de formação compartilhada e democrática.

O CCIUFPA, vem desenvolvendo suas atividades desde a década de setenta na Universidade Federal do Pará, e durante seus quarenta e seis anos de existência, oportunizou a formação de professores de Ciências e Matemática. Uma vez que possibilita aos licenciandos vivência em sala de aula com oportunidade de praticar a docência e se formar a partir dela. É uma prática antecipada, pois participa como professor estagiário em uma sala de aula antes de terminar a sua formação na licenciatura; essa prática é assistida por um professor orientador e formador, e compartilhada, em grupo com seus pares (outros licenciandos de outras licenciatura) e orientador. Para Gonçalves (2000) essa é a prática antecipada assistida em parceria.

O professor estagiário, trabalha em grupo interdisciplinar em duas reuniões durante a semana e nas manhãs de sábados desenvolve a aula planejada para os sócios mirins, que são estudantes da educação básica, regularmente matriculados nas escolas da rede pública e privada da cidade de Belém.

Nesse contexto, Nunes (2016), destaca que no Clube de Ciências, a formação do professor estagiário ocorrem a partir de quatro lentes

ISBN: 978-65-5222-065-3

principais, sejam elas, a prática antecipada e o trabalho em grupo, já mencionados, além do esquema organizacional com as aulas no sábado, seguidas de reuniões de planejamento em que ocorre debates, discussões, socializações, reflexões e construções e por fim a prática investigativa que entendemos ocorre por meio da investigação como prática de ensino.

Ao pensarmos sobre o Ensino de Ciências no Clube de Ciências, historicamente ocorre desde a sua criação o uso de metodologias ativas, isto como conhecemos hoje, mas voltando um pouco no tempo, ao longo dos anos, foi se constituindo conceitualmente a ideia da iniciação científica infantojunvenil, entendemos assim como Paixão (2016), que no Clube de Ciências acontecia a renovação no ensino de Ciências, pois ocorre uma transformação epistemológica do professor estagiário como professor e reorganização didático-metodológica de sua prática, uma organização na maneira como ensina.

Além disso, Nunes (2021) ainda destaca os saberes docentes desenvolvidos no Clube de Ciências são relacionados aos saberes na/para contemporaneidade, o que oportuniza a constituição de um ensino de ciências concernente com as demandas atuais nas salas de aula e nas exigências atuais.

Respaldar as ideias de Paixão (2016) e de Josso (2004), entendemos que a renovação no ensino de Ciências perpassa pela transformação de si e de sua prática. Ocorrendo ao mesmo tempo uma busca por superar metodologias tradicionais de ensino e a busca por novas formas de ensinar e aprender.

Para Cachapuz et al. (2005), além da renovação epistemológica e didático metodológico do professor, a renovação do ensino de ciências, perpassa pela tomada de consciência, de discussão epistemológica e um novo posicionamento do professor em suas salas de aula para que os estudantes sintam uma sólida coerência entre o falar e o fazer. Na perspectiva de Freire (1996) é o ensinar pelo exemplo.

Ainda sobre o Ensino de Ciências, encontramos em Parente (2012), o destaque de que o professor estagiário tem a oportunidade no CCIUFPA

ISBN: 978-65-5222-065-3

de testar diferentes metodologias de ensino, e isso acontece historicamente, já que o espaço educativo sempre utilizou e incentivou o uso de metodologias consideradas atuais nos diferentes momentos históricos, mas sempre incentivando o uso de investigações para ensinar ciências.

Nesse sentido, busca-se como objetivo analisar atividades desenvolvidas para o ensino de ciências no Clube de Ciências da Universidade Federal do Pará (CCIUFPA), e compreender a relação teoria-prática que emerge da investigação.

REFERENCIAL TEÓRICO

Epistemologicamente, quando falamos em *investigação como prática de ensino*, é relevante destacar que é uma metodologia de ensino que faz parte da grande área filosófica da *investigação* no âmbito da educação, com seus primórdios nas ideias de filósofos de autores consagrados da área, os quais são bastante discutidos e conhecimentos por quem utiliza a investigação em sala de aula

Quando falamos em termos epistemólogos, algumas tipologias de investigação no ensino são bastante conhecidas e consagradas atualmente, como o ensino por descobrimento dirigido ou aprendizagem como investigação de Gil Perez (1983; 1986), a Investigação dirigida de Gil Perez e Castro (1996), o ensino por pesquisa de Cachapuz, Praia e Jorge (2000) e Praia, Cachapuz e Gil Perez (2002), o educar pela pesquisa ou pesquisa na sala de aula de Moraes (2002), Moraes, Galiazzi e Ramos (2002) e Moraes, Ramos e Galiazzi (2004), o ensino por investigação de Carvalho (2013) e Sasseron (2013), e algumas outras tipologias. Nesse cenário epistemológico destacamos a *investigação como prática de ensino*, de Nunes (2021), Nunes e Gonçalves (2022), Lima, Nunes e Fernandes (2024), Nunes e Lima (2024), como a investigação utilizada e discutida nesta pesquisa.

Ao analisarmos cada uma dessas tipologias, é possível encontrar características semelhantes e outras especificamente de cada uma, isto porque cada uma foi pensada para um objetivo específico. Mas ao obser-

ISBN: 978-65-5222-065-3

varmos a *investigação como prática de ensino*, destacamos-se segundo Nunes e Gonçalves (2022) e Lima, Nunes e Fernandes (2024), aspectos epistemológica do professor e estudantes, e didático metodológica da aula, conforme quadro 1:

Quadro 1 - aspectos epistemológica do professor-estudantes e didático metodológica

Aspectos epistemológica do professor e estudantes
• Os estudantes participam ativamente em todos os processos de investigação; • A interação entre professor-estudante e estudante-estudante ocorre durante toda a investigação realizada; • O professor assume como orientador e mediador do processo. Oportunizando a construção de conhecimentos pelos estudantes.
Aspectos didático metodológica da prática realizada
• Ocorre o levantamento de uma problemática e de uma pergunta investigativa; • Ocorre o levantamento de hipótese pelo estudante; • Ocorre a proposição e a realização de experimento para testagem da hipótese; • Ocorre a comprovação ou refutação da hipótese; • Ocorre a socialização dos conhecimentos; • Ocorre a construção de uma resposta para a pergunta investigativa inicialmente levantada, dentre outras questões possíveis de serem investigadas

Fonte: elaboração dos autores.

Esses aspectos mencionados, oportunizam que a investigação ocorra como em um processo investigativo, em que tanto professores como estudantes precisam se envolver e investigarem juntos. Nesses termos, Parente (2012) destaca que é necessário que ambos manifestem um espírito investigador do fenômeno investigado.

Ressaltamos que diante de uma prática investigativa em sala de aula, não aparecem isolados, mas em um processo, diretamente relacionado com um fenômeno sociocientífico, histórico cultural, relacionado com a interesse de vida dos estudantes, ou seja, a investigação não está desvinculada da realidade de vida dos estudantes.

É nesse sentido que Nunes (2021), destaca que a investigação como prática de ensino oportuniza a alfabetização científica e a formação cidadã dos estudantes da educação básica.

Em relação a alfabetização científica, entende-se como Chassot (2003), ao dizer que a ciência é uma linguagem, nesse sentido, ser alfabe-

ISBN: 978-65-5222-065-3

tizado cientificamente é quando a pessoa sabe ler a linguagem em que está escrita a natureza, quer dizer, olhar para a natureza e entender os conhecimentos científicos ali constituído.

Nesse cenário, é também relevante entender o que diz Freire (1989), em que a leitura do mundo precede a leitura da palavra e a leitura desta, implica a continuidade da leitura daquela. Isto é, primeiro, na nossa história de vida, fazemos a leitura de mundo, muito antes de conhecer a leitura da palavra, depois que passamos a saber a leitura da palavra, que deveria nos ajudar a continuar a fazer a leitura de mundo. Nesses termos, os conhecimentos científicos, devem nos ajudar a entender e enxergar os fenômenos que nos cerca.

Em se tratar da formação cidadã, é a perspectiva de formar pessoas com comprometimento individual-social-ambiental com sua vida e das outras pessoas em sociedade (Santos, 2011). Com isso, ainda para Santos (2011), entende-se que o ensino de ciências promove a formação cidadã quando favorece a participação ativa dos estudantes na vida em sociedade, para que se engaje em tomadas de decisões, é uma educação para tomada de decisão.

METODOLOGIA

A pesquisa é do tipo qualitativa, pois trata de percepções, saberes, significados e princípios educacionais, os quais não podem ser quantificados, mas qualificados. Nesse contexto Neves (1996, p. 1) destaca que a pesquisa qualitativa a pesquisa qualitativa "não busca enumerar ou medir eventos e, geralmente, não emprega instrumental estatístico para análise dos dados; seu foco de interesse é amplo. Para Flick (2009), a pesquisa qualitativa busca abordar o mundo lá fora e entender, descrever e explicar os fenômenos sociais de maneiras diferentes.

Também assumimos a pesquisa na modalidade da pesquisa narrativa de Clandinin e Connelly, (2011) que trabalha com história, narrativas,

ISBN: 978-65-5222-065-3

experiências e vivências de seres humanos, que são contadores de histórias e vivem vidas relatadas.

A narrativa é tanto o fenômeno que se investiga, quanto o método da investigação, isto porque a narrativa estrutura a experiência que se investiga e ao mesmo tempo estabelece os padrões usado na pesquisa (Clandinin; Connelly, 2011).

A experiência quai investigada, ocorreu no Clube de Ciências, um ambiente educativo e formativo, onde acontece simultaneamente a formação inicial de professores e a iniciação científica infanto-juvenil de estudantes da educação básica. Os colaboradores da pesquisa são seis professores estagiários do CCIUFPA, que promoveram atividades investigativas para ensinar ciências a estudantes da educação básica atendidos pelo Clube de Ciências. Para manter a identidades dos professores em sigilo, são chamados neste texto de pesquisa pelos nomes fictícios de Zinho, Andreia, Matheus, Marcos, Jamili e Chico.

Como textos de campo, utilizamos planos de aula e narrativas dos colaboradores, entrevista pelo google forms e registros fotográficos. Os dados foram tratados por meio da análise textual discursiva (ATD) nas perspectiva de Moraes (2003) e Moraes e Galiazzi (2006;2007), que epistemologicamente transita entre a análise textual e análise do conteúdo.

Para Moraes (2003) e Moraes e Galiazzi (2007) a análise textual discursiva, acontece em quatro etapas, onde as três primeiras formam um ciclo. A saber, a unitarização, onde os dados são fragmentados em unidades de sentidos, posteriormente essas unidades de sentidos são agrupados de modo a formar categorias emergentes; em seguida, ocorre a terceira etapa que fecha o ciclo de análise, trata-se do captar do novo emergente, é quando expressamos as compreensões atingidas, é neste momento que surge o metatexto. Os metatextos analíticos expressam os sentidos de um conjunto de textos, constituídos de descrição e interpretação dos fenômenos investigados (Moraes, 2003)

Na quarta etapa da ATD, segundo Moraes e Galiazzi (2006), ocorre o processo auto-organizado, ocorre entre a desorganização e a emergência

ISBN: 978-65-5222-065-3

do novo, tal processo não pode ser previsto, nem pode ser forçado, muitas vezes é necessário um afastamento para que ocorrem os insights com novos entendimentos, o que exige impregnação, escrita e leitura durante a análise.

Com análise dos textos de campo da pesquisa, evidenciamos que o estreito entrelaçamento entre teoria-prática, a problematização, a contextualização e a relação com os conhecimentos de vida dos estudantes emergem como princípios epistemológicos da investigação como prática de ensino.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A partir das análise dos dados, emergiram quatro categorias de análise, as quais evidenciam diferentes dimensões sobre investigação como prática de ensino, são elas: (I) PLANEJAMENTO: sentido didático metodológico de articulação teoria-prática; (II) PROTAGONISMO DO ESTUDANTE: aprendizagem a partir dos interesses e conhecimentos de vida; (III) e ENTRELAÇAMENTO ENTRE TEORIA-PRÁTICA: investigando no contexto de vida. Essas categorias apresentadas e discutidas a seguir, permitem compreender de forma mais aprofundada como os sujeitos investigados percebem e vivenciam a teoria-prática mediada pela investigação no planejamento das atividades do ensino de ciências.

PLANEJAMENTO: SENTIDO DIDÁTICO METODOLÓGICO DE ARTICULAÇÃO TEORIA-PRÁTICA

Ao analisar os questionários, observa-se que os planejamentos das atividades do Clube de Ciências atuam como eixo mediador entre teoria-prática, assumindo função formativa tanto para os estudantes durante o desenvolvimento das investigações quanto para a constituição profissional dos professores estagiários.

ISBN: 978-65-5222-065-3

As respostas apontam que o planejamento não é entendido apenas como um roteiro técnico, mas como um esquema que organiza momentos de problematização, exploração, diálogo e sistematização, como expressa o participante Zinho*: as aulas geralmente iniciavam com o diálogo entre os estudantes e os professores, com uma problematização que daria norte ao trabalho a ser desenvolvido*. O que evidencia o compromisso com uma estrutura que favorece a investigação desde o início da prática pedagógica, ou seja, tem como possibilidade o surgimento de diferentes caminhos investigativos a partir das experiências/vivências e interesses dos estudantes, bem como destaca Nunes (2021).

Em outro relato, é possível identificar uma preocupação com a continuidade e intencionalidade do processo investigativo. A colaboradora Andreia expressa nos seguintes termos: *costumo iniciar com provocações, depois uma organização do que foi discutido e após uma proposta de continuidade de investigação*; essa fala, reforça a compreensão de que planejar, nesse contexto, é um movimento de ações e reflexões.

Essas concepções dialogam com os estudos que tratam a investigação como prática de ensino, nos quais Nunes (2021) e Nunes e Gonçalves (2022) apontam que a investigação em sala é uma estratégia epistemológica e um instrumento de formação docente, pois planejar as aulas investigativas implica prever condições para que os discentes sejam sujeitos ativos do processo, ao mesmo tempo, oferece ao professor estagiário um campo para ensaiar decisões pedagógicas e refletir sobre elas. Dessa forma, o planejamento se torna um espaço de experimentação profissional, onde teoria-prática se entrelaçam por meio de relações entre os pares.

Lima, Nunes e Fernandes (2024) ressaltam que esse caráter formativo do planejamento se destaca quando a proposta de investigação envolve iniciação científica infantojuvenil e aproximação com contextos do cotidiano. Isso ocorre porque o planejamento precisa prever recursos que sustentem a investigação e, ao mesmo tempo, manter-se aberto à ressignificação de percursos, acompanhando os emergentes do processo.

ISBN: 978-65-5222-065-3

Desse modo, o planejamento das aulas investigativas no CCIUFPA revela-se como um espaço de articulação entre teoria e prática, de experimentação profissional e de desenvolvimento da autonomia docente e discente, configurando-se, portanto, como uma práxis reflexiva em constante construção.

PROTAGONISMO DO ESTUDANTE: APRENDIZAGEM A PARTIR DOS INTERESSES E CONHECIMENTOS DE VIDA

As atividades desenvolvidas no CCIUFPA, promovem condições para o protagonismo dos estudantes, ao estimular a curiosidade, autonomia e o envolvimento dos estudantes na construção do seu próprio conhecimento científico. A autonomia dos sócios mirins começa a ser constituída desde a escolha dos temas, na elaboração de perguntas e na condução das etapas de investigação, evidenciando uma prática que reconhece a curiosidade e o interesse dos estudantes como pontos de partida para o processo de ensino e aprendizagem. Essa atitude rompe com a lógica transmissiva e tradicional, pois reposiciona os estudantes como sujeito ativo na construção do conhecimento, em consonância com o que defende Gil-Pérez (1996).

É possível identificar essas centralidades do estudante nas ações pedagógicas, quando a participante Andreia expressa: *coloco os sócios-mirins em lugar de protagonismo, ao entender que área de interesse deles e instigo sobre o assunto a ser investigado*, isto evidenciando o reconhecimento dos interesses dos alunos como ponto de partida para a organização da prática. De modo semelhante, o participante Matheus narra: *fizemos um filtro sobre os temas que os estudantes teriam interesse em aprender e, a partir daí, montamos uma linha do tempo com os temas apresentados pelos sócios-mirins*, esse excerto reforça que o processo investigativo nasce do diálogo entre os sujeitos e de escolhas coletivas que direcionam o percurso da aprendizagem.

ISBN: 978-65-5222-065-3

Na perspectiva da investigação como prática de ensino, esse protagonismo não se limita à participação nas atividades, mas traduz-se em um modo de aprender que envolve o pensar, o fazer e o refletir sobre o próprio processo de aprendizagem. Conforme aponta Nunes (2021), a centralidade do aluno na prática investigativa implica criar condições para que ele elabore hipóteses, argumente, confronte ideias e construa explicações a partir de situações reais, tornando-se coautor do conhecimento produzido em sala. Essa dimensão é ilustrada pela fala do Participante Marcos, que relata: *na prática, costumo usar a investigação por meio dos seguintes aspectos: manipulação ou observação de fenômenos, bem como a reflexão, discussão e o relato do trabalho investigativo.*

Assim, o papel do professor transforma-se em mediador do processo investigativo conforme Nunes e Gonçalves (2022) e Lima, Nunes e Fernandes (2024), orientando os estudantes na formulação de problemas e na sistematização das descobertas. A participante Jamili reforça essa função ao afirmar: *"procuro sempre partir das perguntas que eles mesmos levantam, porque isso faz com que se sintam protagonistas. Na prática, gosto de valorizar a observação, a experimentação e a troca de ideias em grupo, estimulando que construam hipóteses e pensem em maneiras de testá-las".* Essa fala traduz o sentido da mediação docente comprometida com a autonomia intelectual e o desenvolvimento do pensamento científico.

Nunes e Gonçalves (2022) complementam essa discussão ao argumentar que a investigação favorece a emergência de um sujeito epistêmico, isto é, um aluno que aprende a pensar cientificamente e a reconhecer-se como produtor de saberes. Essa perspectiva de protagonismo não apenas potencializa a aprendizagem significativa, como também desenvolve competências metacognitivas e reflexivas, essenciais para que o estudante compreenda o conhecimento científico como construção social. Isso se reflete na visão do participante Chico, que compreende a investigação como um espaço de liberdade intelectual, ao destacar: *a investigação te tira o medo de errar; ela foca em tentar, em permitir-se acertar, pois aquele que acerta é aquele que se permitiu ter a possibilidade de errar.*

ISBN: 978-65-5222-065-3

No mesmo sentido, Lima, Nunes e Fernandes (2024) destacam que o protagonismo discente, quando articulado a práticas investigativas, promove uma formação integral, pois o estudante não apenas aprende conceitos, mas também compreende a relevância social, ambiental e cultural da ciência, promovendo dessa forma a alfabetização científica na perspectiva de Chassot (2003).

Ao relacionar a investigação com contextos vivenciados, o aluno atribui sentido às suas descobertas, o que reforça o caráter formativo e transformador do processo educativo. Isso aparece na fala do participante Zinho, que ressalta: *o processo de investigar era proposto aos estudantes de maneira direta ou indireta, e cada aula tratava fases de um processo de investigação ou abria a possibilidade para uma fase ser realizada*, quer dizer, mostra que o protagonismo se constrói na continuidade das ações e na apropriação do próprio processo investigativo pelos estudantes.

Além disso, Nunes e Lima (2024) enfatizam que o protagonismo no ensino investigativo está intimamente ligado à autonomia cognitiva e à dimensão ética da aprendizagem, o estudante que investiga aprende a argumentar, a escutar, a negociar significados e a construir coletivamente soluções, desenvolvendo competências que transcendem o domínio conceitual e alcançam o campo das atitudes e valores.

Dessa forma, o protagonismo dos estudantes no ensino de ciências observado nas experiências do CCIUFPA revela-se não apenas como estratégia didática, mas como princípio formativo da investigação como prática de ensino, na qual o aprender se concretiza pela ação reflexiva e pela construção compartilhada do conhecimento. Em síntese, a categoria evidencia que a aprendizagem significativa emerge quando o aluno se reconhece como sujeito da investigação, e passa a utilizar seus conhecimentos para constituir novos, conforme destaca Ausubel (2000) e o professor assume o papel de orientador de processos, e não de transmissor de respostas prontas.

ISBN: 978-65-5222-065-3

ENTRELAÇAMENTO ENTRE TEORIA-PRÁTICA: INVESTIGANDO NO CONTEXTO DE VIDA

Na investigação como prática de ensino, as propostas surgem de problematizações que envolvem diretamente a realidade de vida dos estudantes, dessa maneira, é possível evidenciar nas falas dos colaboradores, que os conhecimentos científicos trabalhados em sala de aula, nas investigações são diretamente relacionados com a realidade de vida. Como no relato de Chico.

> Uma aula de eletroquímica, na qual tínhamos 3 águas e fios de LED. Os alunos deveriam experimentar as 3 águas (água com sal, água destilada e água da torneira) para ver qual delas ligava a LED, e dizer o porquê de ligar, no entanto, algo muito interessante aconteceu no intervalo, na qual os alunos olharam a embalagem de um refrigerante, e viram que tinha sódio, ou seja, tinha a possibilidade de ligar a LED, e realmente ligou. Além de testarem o que tinham na mesa, utilizaram o que tinha nas suas mãos, no caso, o refrigerante. Isso foi extremamente satisfatório para a investigação, porque os alunos se permitiram pensar e aprender sozinhos através do experimento e pensamentos em grupo que eles tinham em sala. Em outras palavras, não entregamos as respostas, eles mesmos acharam através das suas próprias investigações.

O rótulo é algo bastante utilizado no nosso dia-a-dia, e durante a investigação os estudantes buscaram compreender o conhecimento químico de eletroquímica para além daquele experimento, pensaram a partir da realidade de vida. Isto evidencia o desenvolvimento da alfabetização científica, conforme Chassot (2003) e Nunes (2021)

Podemos evidenciar esses aspectos no que narra o participante Marcos relata:

> Durante uma das aulas no Clube de Ciências da UFPA, os alunos da turma do 8º ano realizaram uma atividade investigativa na horta do espaço. Eles observaram, colheram e pesquisaram algumas PANCs cultivadas ali, como ora-pro-nóbis e taioba, relacionando suas características à biodiversidade amazônica bem como sua familiaridade com estas.

ISBN: 978-65-5222-065-3

Nesse relato, o movimento de trabalhar a investigação com conceitos biológicos, a partir do contexto Amazônico e permitir que os estudantes façam o movimento de compreender o conceito com a realidade local e depois evidenciar a familiaridade com eles, destaca um compromisso educativo que emerge da prática de contextualização e de alfabetizar cientificamente na perspetiva de Freire (1989).

Esse movimento também revela o compromisso de possibilitar a renovação no ensino de ciências no Clube de CiÊncias, conforme Paixão (2016) e Cachapuz et al. (2005), pois ocorre a renovação epistemológica e didático metodológico do professor, e a tomada de consciência e de posicionamento do professor em suas salas de aula, permitindo um entrelace entre teoria-prática.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa evidenciou que o estreito entrelaçamento entre teoria-prática, a problematização, a contextualização e a relação com os conhecimentos de vida dos estudantes emergem como princípios epistemológicos da investigação como prática de ensino. As experiências mostraram que o planejamento e a execução das aulas investigativas estimulam o protagonismo do estudante, e a construção coletiva do conhecimento científico e o pensamento crítico dos estudantes.

Para os professores estagiários o CCIUFPA configura-se como um espaço de experimentação pedagógica, no qual a teoria é ressignificada a partir das vivências e práticas. Esse movimento contribui para o aprimoramento das competências profissionais e para a consolidação de uma postura investigativa diante do ensino de ciências.

As análises das atividades desenvolvidas no CCIUFPA, evidenciaram que o ensino por investigação favorece o entrelace no fazer docente entre teoria-prática, que promove uma formação docente reflexiva e significativa e o ensino também significativo. Assim, conclui-se que as práticas do Clube de Ciências potencializam o e renova o ensino de ciências ao arti-

ISBN: 978-65-5222-065-3

cular saberes, promover reflexão e fortalecer o vínculo entre o processo de ensino-aprendizagem, destacando com potencialidade a investigação como prática de ensino para a formação do estudante e do futuro docente.

REFERÊNCIAS

AUSUBEL, D. P. **Aquisição e retenção de conhecimentos**: uma perspectiva cognitiva. Tradução de Lígia Teopisto. Lisboa: Plátano, 2000.

CACHAPUZ, A. F.; PRAIA, J. F.; JORGE, M. P. Perspectivas de ensino de ciências. Porto: Centro de Estudos em Ciência (CEEC), 2000.

CACHAPUZ, A. F.; GIL-PERES, D; CARVALHO, A. M. P.; VILCHES, A. A necessária renovação no ensino de ciências. São Paulo: Cortez, 2005.

CARVALHO, A. M. P. de. **Ensino de Ciências por Investigação:** condições para implementação em sala de aula. São Paulo: Cengage Learning, 2013.

CLANDININ, D. J. CONNELLY, F. M. Pesquisa narrativa: Experiência e História em pesquisa qualitativa. EDUFU. Uberlândia, MG, 2011. 250 p.

CHASSOT, A. **Alfabetização científica**: uma possibilidade para a inclusão social. Revista Brasileira de Educação, n. 22, p. 89-100, Jan/Fev/Mar/Abr. 2003

FLICK, Uwe. **Qualidade na pesquisa qualitativa**. São Paulo. Artmed, 2009. (coleção pesquisa qualitativa).

FREIRE, Paulo. A importância do ato de ler. In: Freire, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989. (Col. Polêmicas do Nosso Tempo, 4).

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Documento digitalizado, 1996.

GIL PEREZ, G. La metodologia científica y la enseñanza de las ciências. Unas relaciones controvertidas. Enseñanza de las Ciencias, Barcelona, v. 4, n. 2, p. 111-112, 1986.

GIL PEREZ, G. Tres paradigmas básicos em la enseñanza de las ciências. Enseñanza de las Ciencias, Barcelona, v. 1, n. 1, p. 26-33, 1983.

GIL PEREZ, D.; CASTRO, P. V. La orientación de las práticas de laboratório como investigación: un exemplo ilustrativo. Enseñanza de las Ciencias, Barcelona, v.14, n.2, p. 155-163, 1996.

GONÇALVES, Terezinha Valim Oliver. **Ensino de ciências e matemática e formação de professores**: marcas da diferença. Campinas, 2000. 275p. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

JOSSO, M. C. Experiências de vida e formação. São Paulo: Cortez, 2004. 285 p.

LIMA, Murilo Henrique dos Santos; NUNES, João Batista Mendes; FERNANDES, Adriano Caldeira. Investigação como prática de ensino orientada: uma estratégia no ensino de química para formação cidadã. **Revista Educação Ciência e Cultura**, Canoas, v. 29 n. 2, 01-18, ago., 2024

MORAES, R. Educar pela pesquisa: exercício de aprender a aprender. In: MORAES, R.; LIMA, V. M. R. (Orgs.) Pesquisa em sala de aula: tendências para a educação em novos tempos. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2002.

MORAES, R. Uma Tempestade De Luz: A Compreensão Possibilitada pela Análise Textual Discursiva. Ciência & Educação, v. 9, n. 2, p. 191-211, 2003.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. C. Análise textual discursiva: processo reconstrutivo de múltiplas faces. Ciência & Educação, v. 12, n. 1, p. 117-128, 2006.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. D. C. Análise textual discursiva. 1ed. Ijuí: Editora Unijui, 2007. 224 p.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. C.; RAMOS, M. G. Pesquisa em sala de aula: fundamentos e pressupostos. In: MORAES, R.; LIMA, V. M. R. (Orgs.) Pesquisa em sala de aula: tendências para a educação em novos tempos. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2002, p. 9-23.

MORAES, R.; RAMOS, M. G.; GALIAZZI, M. C. A Epistemologia do aprender no educar pela pesquisa em Ciências: alguns pressupostos teóricos. In: MORAES, R.; MANCUSO, R. (Orgs.) Educação em Ciências: produção de currículos e formação de professores. Ijuí: Editora Unijuí, 2004, p. 85-108.

NUNES, João Batista Mendes. **Aprendizagens docentes no CCIUFPA**: sentidos e significados das práticas antecipadas assistidas e em parceria na formação ini cial de professores de Ciências. 2016. 242 f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e matemáticas) – Instituto de Educação Matemática e Científica, Universidade Federal do Pará, Belém, 2016

NUNES, J. B. M. **(Trans)formação de licenciandos em educadores químicos: traços do (con)viver e praticar a docência durante a formação inicial no Clube de Ciências da UFPA.** 2021. 276 f. Tese (Doutorado em Educação em Ciências e Matemáticas) – Instituto de Educação Matemática e Científica, Universidade Federal do Pará, Belém, 2021.

NUNES, João Batista Mendes; GONÇALVES, Terezinha Valim Oliver. Experimentação Investigativa no Ensino-Aprendizagem de Conhecimentos Químicos Socialmente Relevantes. **Interfaces da Educação,** Paranaíba, v. 13, n. 37, p. 93 a 115, 2022. Disponível em: <https://periodicosonline.uems.br/interfaces/article/view/4616>

NUNES, João Batista Mendes LIMA, Murilo Henrique dos Santos. Investigação como prática de ensino no clube de ciências da ufpa: reflexões de futuros educadores químicos. CONEDU - Ensino e suas intersecções (Vol. 02)... Campina Grande: Realize Editora, 2024. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/index.php/artigo/visualizar/105617>.

PAIXÃO, C. C. D. **Experiências docentes no Clube de Ciências da UFPA**: contribuições à renovação do ensino de ciências. 2016. 151f. Tese (Doutorado em Educação em Ciências e Matemáticas) – Universidade Federal do Pará, Instituto de Educação Matemática e Científica, Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática, Belém, 2016.

PARENTE, A. G. L. **Práticas de investigação no ensino de ciências**: percursos de formação de professores. 2012. 234 f. Tese (Doutorado em educação)–Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências, Bauru.

PRAIA, J. F.; CACHAPUZ, A. F. C.; GIL PEREZ, D. Problema, teoria e observação em Ciência: para uma reorientação epistemológica da educação em ciência. Ciência & Educação, Bauru, v.8, n.1, p.127-145, 2002.

SANTOS, W. L. P. A Química e a formação para a cidadania. educación química. v.22, n. 4, p. 300-305, Oct. 2011.

ISBN: 978-65-5222-065-3

SASSERON, Lúcia Helena. Interações discursivas e investigação científica: o papel do professor. In: **Ensino de ciências por investigação**: condições para implementação em sala de aula. CARVALHO, Anna Maria Pessoa de (org.). São Paulo: Cengage Learning, 2013. p. 41-61.

ISBN: 978-65-5222-065-3

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT17.016

ACOLHIMENTO PSICOLÓGICO ÀS URGÊNCIAS SUBJETIVAS DE EDUCADORES E FUNCIONÁRIOS EM ESCOLA PÚBLICA

Jailma Belarmino Souto[1]
Maria Lígia de Aquino Gouveia[2]
Maria Clara de Araújo Souto Badú[3]
Dayara Almeida Sicupira[4]

RESUMO

A fragilidade humana é de ampla complexidade; fato revelado no corpo físico e na psique, em diversos modos de expressão de sofrimento. O período pandêmico, seus desdobramentos patológicos e mortíferos, causaram efeitos subjetivos devastadores na saúde física e mental. A comunidade escolar foi atingida sobremaneira, durante e após a pandemia, gerando procura de serviços de atenção psicológica por trabalhadores da Educação. Em resposta as demandas de uma Escola Pública de Ensino Fundamental e Médio, na cidade de Campina Grande Pb, ofertou-se espaço de acolhimento psicológico, através de plantões de escuta, as urgências subjetivas de educadores e funcionários. A atuação desenvolveu-se orientada pela ética e teoria da psica-

1 Professora orientadora, autora; Doutora, Universidade Estadual da Paraíba – UEPB, jailma.psy@servidor.uepb.edu.br.

2 Professora coorientadora, coautora; Doutora, Universidade Estadual da Paraíba – UEPB, ligiagouveia@servidor.uepb.edu.br;

3 Graduanda, coautora, do Curso de Psicologia da Universidade Estadual da Paraíba - UEPB, maria.clara.badu@aluno.uepb.edu.br;

4 Graduanda, coautora, do Curso de Psicologia da Universidade Estadual da Paraíba – UEPB, dayara.sicupira@aluno.uepb.edu.br

ISBN: 978-65-5222-065-3

nálise Freud/lacaniana. Para a Psicanálise, o sintoma é a construção singular de cada sujeito no encontro subjetivo, dialético com sua pertença parental, cultural e conjuntural. Desse modo, aponta a importância de o sujeito falar de suas dores e construir progressivamente a ressignificação de seu sofrimento, fazendo trocas subjetivas menos devastadoras e que permitam laço social. Os resultados dessa experiência foram significativos e consequentes. O espaço de acolhimento psicológico garantiu um lugar de fala, para os sujeitos expressarem suas angústias pessoais e laborais, permitindo a articulação com a rede de apoio. Essas ações de cuidado permitiram desestigmatizar à saúde mental no ambiente laboral escolar e a democratização do acesso aos serviços psicológicos. Possibilitou a modificação das demandas iniciais a partir de estratégias singulares construídas pelos usuários.

Palavras-chave: Escuta psicológica; Sofrimento psíquico; Comunidade escolar.

ISBN: 978-65-5222-065-3

INTRODUÇÃO

O presente artigo tem como objetivo apresentar e discutir a experiência de um projeto de extensão universitária desenvolvido por discentes do curso de Psicologia da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), sob coordenação docente, em uma escola pública de ensino fundamental e médio da cidade de Campina Grande -PB. O projeto teve origem a partir de uma demanda emergente da comunidade escolar por um espaço de acolhimento psicológico. O retorno às aulas presenciais, após o período de isolamento imposto pela pandemia, revelou inúmeras urgências subjetivas no contexto escolar, manifestas tanto entre os estudantes quanto entre os professores e demais profissionais da educação. Essa conjuntura evidenciou a necessidade de um dispositivo de escuta e cuidados psicológicos voltado à possibilidade de elaboração do sofrimento psíquico e de reconfiguração dos laços sociais atravessados pela experiência coletiva da pandemia.

Em execução há três anos, a ação tem se consolidado como um importante dispositivo de cuidado voltado a estudantes, professores e funcionários, sustentado pela ética da escuta e pelo referencial teórico-clínico da psicanálise Freud-lacaniana. As intervenções desenvolvidas no âmbito do projeto são direcionadas a toda a comunidade escolar e organizadas em duas frentes de atuação. A primeira delas é voltada aos estudantes, considerando as especificidades subjetivas e os modos de sofrimento próprios da adolescência, período marcado por intensas transformações biológicas, psíquicas e sociais. A segunda frente de trabalho do projeto é voltada especificamente para educadores, funcionários e responsáveis pelos alunos, considerando a complexidade das demandas emocionais e as múltiplas implicações do trabalho educativo na constituição psíquica dos sujeitos envolvidos, impactando tanto o ambiente educacional quanto suas próprias vivências pessoais e laborais.

Este texto privilegia o recorte das ações voltadas aos educadores, compreendendo que esses profissionais ocupam um lugar fundamental na

ISBN: 978-65-5222-065-3

dinâmica escolar e, portanto, são frequentemente atravessados por situações que mobilizam afetos, conflitos e desafios subjetivos. Nesse sentido, o dispositivo de acolhimento psicanalítico propõe-se como um espaço de escuta e elaboração, possibilitando que o educador possa sustentar sua prática a partir de uma posição mais implicada e menos capturada pela angústia ou pelo ideal.

A escuta orientada pela ética da teoria em Freud e Lacan, não se reduz à intervenção terapêutica tradicional, mas constitui-se como um lugar de fala e de produção de sentido, no qual o sujeito pode reconhecer algo de seu desejo e de sua responsabilidade frente ao mal-estar que o atravessa. Freud (1914/1996) já apontava no texto *Recordar, repetir e elaborar* que a fala tem potência de reinscrever o sujeito em sua própria história, abrindo caminho para novas formas de lidar com o sofrimento. Lacan (1958/1998), por sua vez, reforça que a escuta do inconsciente, sustentada na transferência, é o que possibilita o surgimento de um saber singular sobre o próprio sujeito.

Freud (1912/1996) introduz o conceito de transferência como elemento central nas relações humanas, e faz uso desse conceito na relação analítica, destacando que é por meio dela que o sujeito projeta no outro (analista, educador ou coordenador) figuras e afetos originários de sua história psíquica. No contexto escolar, a dimensão transferencial revela que o vínculo entre educadores e alunos é um campo dialético mediado por afetos, onde saber e desejo se entrelaçam.

A partir da leitura lacaniana de Freud, entende-se que o processo educativo se dá na tensão entre o sujeito do desejo e o saber. Lacan (1964/1998) destaca que o saber é sempre incompleto, e o professor, enquanto "sujeito suposto saber", ocupa um lugar simbólico que mobiliza o desejo do aluno de aprender.

Dessa forma, ao oferecer aos educadores um espaço de escuta pautado na ética da psicanálise, o projeto contribui para a promoção de um cuidado que ultrapassa o nível institucional, alcançando o campo do simbólico e do desejo. O acolhimento das dimensões subjetivas envolvidas

ISBN: 978-65-5222-065-3

no ato de educar permite a emergência de novas significações acerca do lugar do professor, da relação com o saber e do laço com o outro, elementos centrais na prática educativa e no processo de ensino-aprendizagem.

Assim, a proposta sustenta-se como uma ação que visa não apenas o bem-estar individual dos educadores, mas também a possibilidade de ressignificação das relações escolares, promovendo um ambiente mais sensível às questões humanas que atravessam o cotidiano da educação. Trata-se, portanto, de um gesto ético e político de uma escuta que reconhece o sujeito em sua singularidade, reafirmando o lugar da psicanálise como instrumento de teoria e intervenção nas instituições contemporâneas.

O ENSINO COMO TRANSMISSÃO ENTRE A TRANSFERÊNCIA E O DESEJO

O trabalho desenvolvido na escola pública, atravessado por desafios históricos, estruturais e simbólicos, repercute de forma significativa na saúde mental dos educadores. A precarização das condições de trabalho, a sobrecarga de tarefas e as demandas emocionais, intensificadas durante e após o contexto pandêmico, evidenciam a urgência da criação de espaços institucionais de acolhimento que possibilitem ao trabalhador da educação um lugar de fala e de escuta, para além do domínio técnico e das exigências burocráticas do fazer pedagógico.

Gatti (2021) destaca que, no cenário contemporâneo, os professores brasileiros enfrentam condições de trabalho marcadas por múltiplos vínculos empregatícios, longas jornadas, baixos salários e escassa infraestrutura nas escolas. Soma-se a isso o desgaste emocional e simbólico da profissão, que repercute diretamente na qualidade da educação e na saúde mental dos educadores. A profissão docente, segundo Gatti (2021), encontra-se tensionada entre a missão social que lhe é atribuída e a precariedade das condições reais em que o trabalho é exercido.

ISBN: 978-65-5222-065-3

A autora também ressalta o potencial transformador da docência quando articulada a políticas públicas consistentes de formação, carreira e valorização. E defende que a reconstrução da profissão docente exige reconhecer o professor como trabalhador intelectual, cuja prática envolve reflexão, criação e compromisso ético com a formação de sujeitos e com a transformação social. Assim, a superação das condições precárias passa pela retomada da centralidade do educador nas políticas educacionais, com investimentos estruturais e reconhecimento simbólico e material de seu papel.

A análise de Gatti (2021) sobre a profissão docente no Brasil evidencia que o magistério tem se constituído historicamente em meio a processos contraditórios, nos quais a valorização simbólica da figura do professor convive com a desvalorização material e institucional de seu trabalho. A autora demonstra que, desde o início do século XX, a docência foi marcada por uma representação moral e vocacional, frequentemente associada à feminização da profissão e à ideia de "missão", mais do que ao reconhecimento técnico e intelectual do ofício. Essa concepção, segundo Gatti (2021, p. 34), contribuiu para "a persistente visão de que ser professor é um chamado, e não uma profissão que exige formação sólida e condições dignas de exercício".

No decorrer do século XX, as transformações sociais e econômicas alteraram profundamente o lugar do professor na sociedade. A expansão da escolarização e as políticas educacionais voltadas à universalização do ensino geraram novas demandas sobre o trabalho docente, sem que houvesse, contudo, uma correspondência em termos de valorização e suporte institucional.

A partir da leitura psicanalítica, pode-se compreender esse mal-estar docente à luz do que Freud (1930/1996) denominou de "mal-estar na cultura", isto é, a tensão inevitável entre o desejo singular do sujeito e as exigências normativas do laço social. O professor, ao ocupar um lugar de enunciação no campo do saber, confronta-se com as faltas estruturais que atravessam tanto o sujeito quanto o próprio discurso educativo. Lacan

ISBN: 978-65-5222-065-3

(1964/1988) concebe o ato de ensinar como um campo de transferência, no qual o "sujeito suposto saber" se constitui e se desfaz, revelando que o ensino não é mera transmissão, mas um encontro com o não-saber e com o desejo.

Desse modo, o sofrimento docente contemporâneo pode ser lido como efeito de um descompasso entre o desejo que sustenta o ato de ensinar e as condições objetivas impostas pelo sistema educacional neoliberal, que reduz o professor a executor de metas e indicadores. A "burocratização do ensino", como observa Gatti (2021, p. 102), gera um esvaziamento simbólico do lugar do educador, convertendo o trabalho pedagógico em atividade tecnicista, orientada pelo controle e pela produtividade. Nesse sentido, a psicanálise permite restituir ao professor o estatuto de sujeito desejante, para quem o ato educativo implica risco, criação e singularidade.

O trabalho docente, sob a ótica psicanalítica proposta por Dunker (2015), pode ser compreendido como uma prática atravessada por significantes que remetem à posição do sujeito diante do saber e do desejo. O professor não é apenas um transmissor de conteúdos, mas alguém implicado em um laço transferencial com seus alunos, no qual circulam afetos, identificações e fantasias. Para Dunker (2017), a cena pedagógica é também uma cena discursiva, sustentada pelo desejo de ensinar e pelo reconhecimento do lugar do Outro enquanto sujeito do inconsciente. Assim, o ensino se constitui como um campo de subjetivação, em que o professor se confronta constantemente com os limites do saber e com a impossibilidade de domínio total sobre o processo educativo.

Nesse sentido, Dunker (2017) destaca que o sofrimento docente, frequentemente associado a sobrecarga, à precarização e ao desencantamento com a profissão, também se relaciona a uma dimensão simbólica: o mal-estar no laço social contemporâneo. A lógica neoliberal, ao reduzir o ensino a métricas de desempenho e produtividade, tende a esvaziar o espaço da palavra e do desejo na educação, produzindo professores que se veem como meros executores de tarefas. Para o autor, tal configuração

ISBN: 978-65-5222-065-3

reforça uma forma de alienação subjetiva, pois impede o educador de sustentar um lugar de fala e de escuta que reconheça a singularidade do sujeito e a complexidade das relações escolares.

Dunker (2019) propõe uma leitura clínica do espaço escolar, na qual o professor possa reencontrar o valor ético de sua função, recolocando o desejo como motor do ensino. Ao assumir que ensinar implica lidar com a falta e com o não saber, o docente se autoriza a habitar o lugar de sujeito dividido, capaz de suportar o inacabamento e a incerteza como dimensões estruturantes da experiência educativa. Essa perspectiva aproxima a prática pedagógica da escuta psicanalítica, na medida em que ambas apostam na palavra e na construção de sentido como caminhos possíveis para o enfrentamento do sofrimento e para a reinvenção dos laços sociais.

Ao refletir sobre o papel do professor na contemporaneidade, Dunker (2019) argumenta que é preciso resgatar o valor simbólico da docência e reintroduzir a dimensão do desejo no campo educacional. Em uma sociedade marcada pela aceleração, pela performatividade e pela lógica do controle, o professor pode ocupar uma função de resistência, um sujeito que, ao sustentar a escuta e o tempo do outro, afirma a importância do inconsciente e do laço social na formação humana. Nesse horizonte, o ensino deixa de ser uma técnica e se torna um gesto ético, sustentado pela aposta de que algo do sujeito pode emergir no encontro com o saber.

Freud (1914/1996) já havia indicado que o desejo de aprender está ligado ao desejo de saber sobre o enigma do amor e da origem, marcando a aprendizagem como campo de investimento libidinal. Lacan (1958/1998), por sua vez, mostra que o desejo do professor é o que possibilita a circulação do saber no processo educativo. Quando o professor se permite ocupar um lugar ético frente ao seu desejo, e não o do ideal ou do domínio total sobre o saber, o ensino se torna transmissão, no sentido lacaniano de deixar um resto, algo que ultrapassa a simples informação e que pode causar o desejo no outro.

Dunker (2019) amplia essa discussão ao propor que a educação é um campo privilegiado para observar as formações do inconsciente na

ISBN: 978-65-5222-065-3

cultura. Para o autor, o ato de ensinar é atravessado pela transferência institucional e pela tensão entre o discurso do mestre e o discurso universitário, conforme formulado por Lacan (1969-1970/2007). O desafio ético do professor, nesse sentido, é sustentar o ensino como espaço de transmissão e não como imposição, permitindo que o aluno se confronte com sua própria falta e produza um saber singular. Assim, o professor, ao operar a partir de seu desejo, possibilita que o processo educativo se converta em experiência de subjetivação.

O ensino, portanto, como transmissão entre a transferência e o desejo, implica reconhecer que todo ato educativo envolve uma dimensão inconsciente e simbólica. O professor, ao se implicar em seu próprio desejo e reconhecer o lugar que ocupa na estrutura da transferência, transforma o ensino em um ato ético e criador. Como destaca Lacan (1959-1960/2008), a ética do desejo consiste em não ceder diante daquilo que nos constitui como sujeitos. Nesse horizonte, o ensino torna-se uma prática de transmissão viva; não do saber como objeto possuído, mas como causa de desejo, sustentando o movimento incessante entre o saber e a falta que o impulsiona.

Ao articular o trabalho de Gatti (2021) ao de Freud e Lacan, compreende-se que a crise da docência ultrapassa o campo da gestão e da política educacional, inscrevendo-se também na dimensão subjetiva e simbólica do trabalho. O desafio contemporâneo consiste, portanto, em resgatar o sentido ético e desejante do ensinar, sustentando a escuta do sujeito-professor em sua relação com o saber e com o outro. Somente a partir da escuta, ancorada na ética da verdade singular do sujeito falante, torna-se possível pensar uma política de formação e valorização docente que reconheça o professor não apenas como executor de tarefas, mas como sujeito do desejo e da palavra.

Além das questões materiais, há o desafio simbólico de reconhecer a escola como um espaço de constituição subjetiva. A psicanálise contribui para pensar a instituição escolar não apenas como um lugar de transmissão de saberes, mas como um cenário de produção de subjetividades e de

ISBN: 978-65-5222-065-3

laços sociais. Ao considerar o sujeito em sua singularidade, a escuta psicanalítica nas escolas públicas torna-se uma forma de resistência frente às demandas massificadoras e tecnicistas que tendem a reduzir o aluno e o professor a métricas de desempenho.

Assim, o ato de ensinar, sob a ótica da psicanálise, ultrapassa a dimensão técnica e informativa. O professor, enquanto sujeito desejante, ocupa o lugar daquele que encarna a falta no saber, e é justamente essa falta que convoca o aluno ao desejo de aprender. Ensinar, nessa prespectiva, é operar no campo do simbólico, sustentando o vazio que mobiliza a busca por conhecimento. Quando o educador reconhece sua própria falta e a do outro, abre-se um espaço de criação e de diálogo, no qual o saber não é imposto, mas transmitido através do desejo (LACAN, 1998).

A ESCUTA COMO PROVOCAÇÃO AO ADVIR DO SUJEITO

O ato freudiano de escutar as pacientes histéricas revelou as manifestações do inconsciente como uma "Outra cena", instaurando uma ruptura epistemológica na compreensão da subjetividade humana. A escuta, nesse contexto inaugural, possibilitou o reconhecimento de que existem processos psíquicos que escapam à percepção consciente e que se expressam por meio da fala, dos lapsos, atos falhos e dos sintomas. A descoberta freudiana expôs o domínio do inconsciente sobre o "Eu" e transformou profundamente a concepção de sujeito vigente até então. Ao evidenciar que o ser humano é, simultaneamente, assujeitado e agente de sua própria história, Freud introduziu a função estruturante do desejo na constituição do sujeito e inaugurou um novo modo de pensar a verdade do sujeito; uma verdade que se diz, sobretudo, nas entrelinhas repetitivas do discurso.

O inconsciente, anteriormente oculto, tornou-se acessível através dos sintomas, dos lapsos, atos falhos, palavras que insistem em se repetirem, ganhando centralidade na constituição do sujeito e na análise dos seus sofrimentos. Freud evidenciou que os efeitos do inconsciente incidem

ISBN: 978-65-5222-065-3

desde os primeiros momentos de vida e se fazem presentes em todas as etapas do desenvolvimento.

Ao revisitar os escritos de Freud sobre o inconsciente, Lacan menciona que: "o inconsciente é o capítulo de minha história que é marcado por um branco ou ocupado por uma mentira: é o capítulo censurado" (LACAN, 1998, p. 260). E seguindo o modo freudiano de trabalho, afirma que essa verdade pode ser resgatada, pois já está escrita em um outro lugar, quais sejam:

> a) nos monumentos: e esse é o meu corpo; b) nos documentos de arquivos: lembranças de infância; c) na evolução semântica: estoque de vocabulário; d) nas tradições: que veiculam minha história; e) nos vestígios que conservam as distorções exigidas pela reinserção do capítulo adulterado nos capítulos que o enquadram, e cujo sentido minha exegese estabelecerá (LACAN, 1998, p. 261).

Seguindo as descobertas iniciadas por Freud e continuadas por Lacan, o trabalho orientado pela psicanálise começa com a escuta; a oferta de um lugar de fala ao que sofre. A regra primordial de Freud: a associação livre, do lado de quem fala, e a atenção flutuante do lado de quem escuta, permanece a produzir seus efeitos. A direção é seguir as pegadas do que já está inscrito na história da pertença subjetiva de cada sujeito e que se disfarça sob a forma, principalmente, de sintomas (FREUD, 1912-1996).

A escuta psicanalítica fundamenta-se na abertura de um espaço em que o sujeito possa expressar livremente suas queixas e angústias, sem restrições, julgamentos ou direcionamentos prévios. Trata-se de um campo de fala sustentado pela ética do analista, que se abstém de impor sentidos para favorecer o livre fluxo da palavra e a emergência do inconsciente. Do lado do analista, a atenção flutuante configura-se como a disposição de acompanhar o discurso do analisando sem fixar-se em pontos determinados, acolhendo tanto os conteúdos manifestos quanto os elementos latentes que se insinuam na fala, sobretudo aquilo que retorna de modo repetitivo e insistente.

ISBN: 978-65-5222-065-3

Para Lacan, “que se pretenda agente de cura, de formação ou de sondagem, a psicanálise dispõe de apenas um meio: a fala do paciente” (LACAN, 1998, p. 248). Nesse sentido, trata-se de uma escuta que se dirige ao significante, àquilo que, na fala, escapa ao sujeito e o revela enquanto efeito do discurso. O analista deve ocupar o lugar do “sujeito suposto saber”, isto é, aquele a quem se atribui o saber sobre o inconsciente, mas que, ao mesmo tempo, sustenta o espaço para que o sujeito fale e escute a si mesmo. Assim, a escuta psicanalítica é um ato ético e estruturante, que permite que o inconsciente se manifeste e que o sujeito se confronte com o enigma de seu desejo.

A escuta, em Lacan (1998), opera no campo da linguagem e do simbólico. O inconsciente, sendo estruturado como uma linguagem, só pode ser apreendido por meio dos significantes que emergem na fala. O analista, portanto, não busca interpretar de imediato o conteúdo dito, mas atentar aos deslizamentos, repetições e equívocos que revelam a lógica do inconsciente. Lacan (1960/2008) destaca que a interpretação não visa à explicação, mas à produção de um efeito de verdade: algo que faça vacilar o sentido estabelecido e abra espaço para o surgimento de um novo saber sobre o sujeito. Dessa forma, a escuta analítica é, antes de tudo, uma escuta do não-dito, daquilo que se diz sem que o sujeito o saiba.

Esse modo de escuta possibilita que o sujeito se aproprie de sua própria narrativa, reconhecendo aspectos singulares de seu sofrimento e construindo, a partir daí, novos sentidos para sua experiência. Ao oferecer um lugar de fala, a psicanálise propicia o desvelamento de uma verdade psíquica particular, que se revela no entrelaçamento entre palavra, desejo e sintoma. Assim, respeitando o tempo lógico de cada sujeito, o analista sustenta o espaço para que este se implique em suas próprias questões, abrindo caminho para a transformação subjetiva que advém do encontro com o inconsciente.

Para Alonso (2011) a escuta constitui o fundamento epistemológico e ético da psicanálise, na medida em que inaugura uma ruptura com o paradigma positivista centrado no visível e abre-se para o domínio do

ISBN: 978-65-5222-065-3

inconsciente. Do ponto de vista ético-existencial, a escuta exerce uma função emancipatória ao permitir que o sujeito estabeleça contato com sua própria fala, história e pulsões, promovendo não apenas o alívio dos sintomas, mas também a construção de um sentido singular. A escuta torna-se instância de valorização da singularidade humana, contra a padronização e a objetificação. Assim, a importância da escuta para a psicanálise reside não somente em sua função técnica, mas em sua potência transformadora: ela inaugura o espaço em que o sujeito pode emergir, ser ouvido, e singularizar-se em sua produção de desejo. Trata-se de permitir que o sujeito abra um acesso à significação por meio da palavra e do silêncio acolhidos (ALONSO, 2011).

Alonso (2011) destaca que a escuta psicanalítica não se reduz à mera atenção ao discurso do outro, mas implica uma postura ética que sustenta o espaço de fala do sujeito. Diferente de uma escuta empática ou compreensiva no sentido comum, trata-se de uma escuta que acolhe o equívoco, o lapso, a hesitação e o silêncio como expressões significativas do inconsciente. Assim, o lugar da escuta em psicanálise é o de um campo de escansão simbólica, no qual o sujeito pode se ouvir e, ao fazê-lo, produzir algo novo sobre si mesmo. A importância da escuta psicanalítica reside justamente em sua potência de instaurar um espaço de enunciação em que o sujeito é convocado a falar e a se responsabilizar pelo que diz.

Seguindo as pegadas freudianas, Alonso (2011) afirma que se escuta em psicanálise não é o conteúdo manifesto da fala, mas o modo como o sujeito se posiciona frente àquilo que diz. O analista, portanto, escuta o discurso para além do sentido aparente, atento às formações do inconsciente como lapsos, chistes, atos falhos e sonhos, que emergem na fala. O que está em jogo é a possibilidade de ler, na materialidade da linguagem, os significantes que sustentam o sintoma e o desejo. A escuta, nesse sentido, é interpretativa, mas não no sentido de atribuir significados; é uma escuta que permite que o sujeito produza novos sentidos, reinscrevendo-se simbolicamente em sua própria história.

ISBN: 978-65-5222-065-3

Lacan (1964/1988) enfatiza que o analista deve ocupar o "lugar do sujeito suposto saber", posição transferencial que possibilita a emergência do saber inconsciente. Nesse contexto, a escuta não é neutra, mas sustentada por uma ética do desejo, que impede o analista de se colocar como mestre do saber ou de oferecer soluções ao sujeito. Alonso (2011) reforça essa ideia ao afirmar que o analista escuta a partir de uma posição de falta, ou seja, de não saber, o que cria as condições para que o sujeito possa se implicar no que diz e reconhecer-se como causa de seu próprio discurso. Essa atitude ético-clínica diferencia radicalmente a escuta psicanalítica de outras formas de escuta terapêutica ou pedagógica.

Corroborando com o tema, Rennó Lima (2010), afirma que a escuta psicanalítica ultrapassa a dimensão técnica ou empática frequentemente associada à prática clínica. Ao enfatizar que a escuta psicanalítica é, antes de tudo, uma escuta daquilo que não se diz, daquilo que se manifesta como furo, silêncio ou contradição no discurso. Segundo o autor, escutar em psicanálise é operar na dimensão do desejo e da transferência, mantendo-se atento às marcas do inconsciente que atravessam a fala. O analista não escuta o conteúdo manifesto, mas o modo como o sujeito se organiza em torno de sua falta e de seu gozo. Desse modo, a escuta se transforma em um dispositivo de produção de saber e não o saber do analista, mas aquele que emerge do próprio sujeito em análise (RENNÓ LIMA, 2010).

Para este autor, a escuta psicanalítica é uma operação ética que se inscreve no campo da linguagem e do inconsciente, exigindo do analista uma posição de disponibilidade e suspensão do saber. Escutar, em psicanálise, não significa compreender o sujeito a partir de categorias prévias, mas acolher o que se manifesta no intervalo, no equívoco e no silêncio. Assim, a função da escuta é sustentar o espaço em que o sujeito possa enunciar o que, até então, permanecia recalcado ou indizível, abrindo caminho para a produção de novos sentidos.

Rennó Lima (2010) enfatiza ainda, que o ato de escutar se realiza também pelo corpo do analista, que é atravessado e afetado pelo dis-

ISBN: 978-65-5222-065-3

curso do outro. O analista não é um observador neutro, mas alguém que participa do campo transferencial de forma implicada e responsável. Essa implicação não se confunde com identificação, mas com a capacidade de sustentar o desejo e a falta, condições necessárias para que o sujeito em análise possa se confrontar com o próprio inconsciente.

A função da escuta, portanto, é dupla: acolher o dito e o não dito, e ao mesmo tempo preservar o espaço de silêncio que possibilita ao sujeito se escutar. Tal postura ressoa a concepção freudiana de "atenção igualmente flutuante" (FREUD, 1912/1996) e a leitura lacaniana de que o analista deve escutar "com o inconsciente" (LACAN, 1953/1998), isto é, a partir da falta e não da compreensão racional.

Nessa vertente, a escuta psicanalítica cumpre uma função ética e política: ela subverte a lógica da resposta imediata e do saber totalizante, instaurando um tempo de espera que restitui ao sujeito o direito à palavra e à própria construção de sentido. Escutar é, assim, um ato que convoca o sujeito a implicar-se em seu discurso e a ocupar uma posição de responsabilidade diante do próprio desejo. A função da escuta, nessa abordagem, é menos a de interpretar e mais a de sustentar o campo onde o sujeito pode emergir como falante. Dessa forma, o analista, ao escutar, não apenas ouve o outro, mas cria as condições simbólicas para que algo de novo se inscreva na relação entre linguagem, desejo e verdade; eixo fundamental da prática psicanalítica Freud-lacaniana (RENNÓ LIMA, 2010).

A articulação teórica entre Alonso e Rennó evidencia uma complementaridade fundamental: se Alonso enfatiza o lugar ético e simbólico da escuta; um espaço sustentado pela falta e pela palavra, Rennó acentua sua dimensão afetiva e encarnada, na qual o corpo do analista se torna parte do campo transferencial. Ambos concordam que o analista deve manter-se implicado, sem se identificar, preservando a distância necessária para que o sujeito possa ouvir a si mesmo. Essa implicação ética requer, como propõe Lacan (1958/1998), que o analista não responda à demanda de amor ou de saber, mas à verdade do desejo que se enuncia na fala. A escuta, nesse sentido, é um ato político e clínico: ela subverte a

ISBN: 978-65-5222-065-3

lógica da compreensão imediata e introduz a possibilidade de uma outra forma de laço, fundada na palavra e no inconsciente.

Os autores, Alonso e Rennó Lima, convergem na concepção de que escutar, em psicanálise, é operar a partir do não saber, sustentando o vazio como condição de escuta e de subjetivação. Ambos situam o analista como aquele que escuta o sujeito em sua singularidade, sem pretensão de cura, adaptação ou correção. Ao contrário, trata-se de permitir que algo do sujeito se escreva de outro modo em sua história. A escuta, nessa perspectiva Freud-lacaniana, é um ato de fé no inconsciente, um gesto que confia à palavra sua potência transformadora. Assim, a escuta psicanalítica, tal como formulada por esses autores, se configura como uma prática ética, simbólica e encarnada, que sustenta o sujeito em sua travessia e possibilita a invenção de novas formas de dizer e de existir.

Dessa forma, o dispositivo de escuta psicanalítica no contexto escolar pode ser compreendido como um espaço que reintroduz o desejo de saber no campo educativo, ao possibilitar que o sujeito fale, elabore e se implique. Ao se escutar e se reconhecer como sujeito do inconsciente, o educador pode sustentar sua função de transmissor não apenas de conteúdos, mas de experiências simbólicas. Isso evidencia que, entre a transferência e o desejo, o ensino se configura como um ato ético, atravessado pela palavra e pela responsabilidade subjetiva.

Nesse sentido, o espaço de escuta promovido pelo projeto de extensão não se limita a uma prática de atendimento psicológico, mas constitui um dispositivo que possibilita o surgimento da palavra e do sujeito, abrindo vias para a elaboração do sofrimento e a construção de novos sentidos para a experiência escolar.

ACOLHENDO URGÊNCIAS SUBJETIVAS

Na psicanálise lacaniana, a urgência subjetiva não se refere a um estado clínico agudo que demande uma intervenção imediata, como no sentido médico de “emergência”, mas a um ponto de ruptura na econo-

ISBN: 978-65-5222-065-3

mia simbólica do sujeito; um instante em que o sujeito é confrontado com o real do gozo e a vacilação das suas referências significantes. Trata-se de um momento em que algo da estrutura simbólica se desfaz, fazendo eclodir o que não pode ser simbolizado e, portanto, não encontra lugar na cadeia significante (MARON, 2012).

A urgência, nesse sentido, é um tempo de desamparo radical, em que o sujeito se vê invadido por uma experiência de excesso de dor, de angústia ou de perplexidade frente ao que escapa à significação e ao domínio do Eu.

Diferentemente da emergência, que requer respostas rápidas e protocolos estabilizadores, a urgência subjetiva exige escuta e tempo. O analista, ao se confrontar com essa irrupção do real, não deve apressar o sujeito com interpretações ou soluções, mas sustentar um espaço onde a palavra possa emergir e produzir novos sentidos

A contemporaneidade, marcada pelo exacerbado acesso à informação**,** pela hiperconectividade e pelos constantes avanços tecnológicos, tem produzido um cenário propício ao surgimento de novos sintomas que frequentemente se manifestam sob a forma de urgência subjetiva. Como observa Borsoi (2012), a aceleração dos ritmos de vida e a sobrecarga de estímulos tendem a reduzir o espaço para a elaboração simbólica, instaurando um tempo em que o sujeito é convocado a responder de modo imediato às exigências do Outro social. Essa dinâmica contribui para o enfraquecimento do laço simbólico e para o aparecimento de manifestações clínicas em que prevalecem o desamparo, o vazio e o excesso de gozo, evidenciando o mal-estar próprio da cultura contemporânea. “A urgência é o sintoma principal dessas transformações, que impõem uma mudança nas maneiras de viver as dimensões do passado, do presente e do futuro” (BARROS, p. 12, 2012).

Nessa perspectiva, a urgência não é apenas uma resposta individual, mas o efeito de um discurso social que valoriza a rapidez, a eficiência e o desempenho em detrimento do tempo da palavra e da reflexão. Borsoi (2012) enfatiza que o sujeito contemporâneo é interpelado a permanecer

ISBN: 978-65-5222-065-3

em constante atividade, incapaz de sustentar a pausa necessária para a escuta de si mesmo. O analista, diante desse contexto, é convocado a sustentar um tempo outro**,** que se opõe à lógica da aceleração, permitindo que a fala se inscreva e o sujeito possa significar sua experiência. A escuta psicanalítica, assim, assume um papel ético e político, pois resiste à pressa do mundo contemporâneo e reafirma o valor do tempo subjetivo na constituição do sujeito.

Barros (2012) afirma que a urgência é, antes de tudo, um "chamado ao Outro", um pedido endereçado, ainda que de maneira fragmentária, ao campo da linguagem. Nesse sentido, o sujeito em urgência não busca apenas alívio de seu sofrimento, mas, ainda que inconscientemente, dirige sua fala ao Outro, na tentativa de reinscrever-se no laço simbólico. O analista, ao acolher esse chamado, transforma o que se apresenta como pura descarga afetiva ou gozo em ato de fala, permitindo que o sujeito se reposicione em relação ao que o afeta. A urgência, então, deixa de ser apenas um momento de desorganização psíquica para tornar-se uma oportunidade de escuta e de elaboração subjetiva.

Na perspectiva de Lacan (1960/2008), a urgência subjetiva se inscreve no registro do real, aquilo que resiste à simbolização e rompe com o equilíbrio entre os registros simbólico e imaginário. O sujeito, diante da falha dos significantes que o sustentavam, encontra-se desamparado, confrontado com o excesso de gozo e com a angústia. A função do analista, nesse ponto, é operar como aquele que sustenta o tempo da palavra, oferecendo um espaço para que o sujeito possa dar forma ao indizível. A escuta, orientada pela ética do desejo, não busca o sentido, mas a abertura ao não saber, pois é nesse intervalo que o sujeito pode encontrar uma nova relação com o real que o invade.

Barros (2012) enfatiza que a urgência subjetiva se manifesta quando há uma ruptura no laço simbólico e o sujeito perde os referenciais que davam consistência à sua experiência. Essa ruptura produz uma invasão de gozo que exige do analista uma escuta que acolha, mas não complete, o discurso. Acolher a urgência é, portanto, sustentar o tempo do sujeito,

ISBN: 978-65-5222-065-3

respeitando sua temporalidade lógica, tempo de compreender, de agir e de concluir, sem ceder à tentação de oferecer respostas rápidas ou interpretações precipitadas. "O sintoma não é desordem, distúrbio ou mau funcionamento. Seu sentido precisa ser renovado, pois é essa a possibilidade da existência da clínica lacaniana em uma sociedade hipermoderna (BORSOI, 2012 p. 33). Essa posição ética distingue o analista de outras práticas clínicas, pois ele intervém pela via da palavra e do silêncio, preservando a possibilidade de o sujeito reencontrar-se com seu próprio dizer.

Gloria Maron (2012) acrescenta que a urgência subjetiva requer uma escuta que se oriente pelo desejo, e não pela demanda de alívio ou de adaptação. A autora ressalta que o analista deve sustentar a falta e o tempo de espera, reconhecendo que o que se apresenta como crise é, muitas vezes, um ponto de virada na estrutura do sujeito. Ao escutar o que não se articula, o analista oferece um espaço em que o sujeito pode simbolizar o que o invade, reinscrevendo o sofrimento no campo da linguagem. Assim, a urgência deixa de ser um impasse sem saída e passa a ser um momento de abertura para a construção de um novo laço com o Outro.

Corroborando ao tema, Paula Borsoi (2012) entende a urgência subjetiva como um momento de verdade, em que o inconsciente se impõe de forma direta e sem mediações, convocando uma resposta ética do analista. Essa resposta não consiste em resolver o conflito, mas em oferecer um ponto de ancoragem simbólica que permita ao sujeito dar início a uma travessia. A escuta, nesse contexto, opera como um ato que reinsere o sujeito na linguagem, possibilitando que o sofrimento seja transformado em palavra e que o sujeito se responsabilize por sua posição no discurso. A urgência, portanto, é também um tempo de criação, no qual o sujeito pode reconstruir algo de sua história a partir do encontro com o real.

Pensar a urgência subjetiva na psicanálise lacaniana implica reconhecer sua dimensão ética e estrutural. A psicanálise não visa eliminar a urgência, mas dar-lhe lugar, convertendo o instante de colapso em uma

ISBN: 978-65-5222-065-3

oportunidade de criação subjetiva. Como indicam os autores citados: é no ponto de falha do significante que o sujeito pode reinventar algo de si, encontrar uma nova maneira de se endereçar ao Outro e reposicionar-se frente ao seu desejo. A clínica da urgência, nesse contexto, é a clínica do instante em que o sujeito se confronta com o real, e a função do analista é o de sustentar esse intervalo entre o desamparo e a palavra, entre o excesso e o sentido. É justamente nesse espaço que se torna possível o surgimento de algo novo, uma reconstrução simbólica que devolve ao sujeito a possibilidade de desejar.

METODOLOGIA

A atuação desenvolvida foi orientada pela psicanálise Freud/lacaniana. Essa perspectiva compreende que o sujeito, independentemente de sua faixa etária, é responsável por seu sofrimento singular, resultado de um encontro dialético entre sua história subjetiva, sua pertença parental e sua inserção cultural. Nesse contexto, o lugar de fala assume importância central, pois possibilita ao sujeito confrontar suas queixas e elaborar sentidos sobre sua própria verdade. O trabalho psicanalítico, assim, visa à construção progressiva de novas significações para o sofrimento, promovendo trocas simbólicas menos devastadoras e favorecendo o laço social.

A escuta, na psicanálise lacaniana, constitui o próprio campo da experiência analítica. É por meio da fala, e da escuta que a sustenta, que o inconsciente se manifesta e se escreve. Trata-se de uma escuta ética, sustentada pelo respeito à singularidade e ao tempo lógico de cada sujeito. Diferentemente de uma escuta diretiva ou interpretativa imediata, a escuta psicanalítica implica a suspensão do saber, permitindo que o analista se abra ao enigma presente na fala do sujeito. Escutar, nessa orientação, é acolher o que se diz para além do dito, oferecendo um espaço simbólico onde a palavra possa operar sua função de verdade e revelar algo do sujeito do inconsciente que o habita (FREUD, 1912/1996; LACAN, 1964/1998).

ISBN: 978-65-5222-065-3

Tomando como referência esses fundamentos teóricos, as atividades foram realizadas de acordo com o planejamento previamente estabelecido. Semanalmente, foi ofertado um espaço de escuta individual aos educadores que procuraram o serviço de forma espontânea. O espaço foi apresentado aos profissionais, em reunião prévia, como um plantão de escuta, realizado em salas distintas e conduzido por vários extensionistas. A proposta dispensava agendamento prévio, os educadores podiam comparecer livremente à sala de atendimento, onde havia alguém disponível para o acolhimento. Gradativamente, essas idas ao plantão deixaram de ser pontuais e transformaram-se em comparecimentos sistemáticos**,** revelando a consolidação do espaço como um dispositivo de escuta e acolhimento no contexto escolar.

As demandas foram acolhidas em ambiente reservado e sigiloso, conforme os princípios éticos da escuta psicanalítica. Entre os temas mais recorrentes, destacaram-se as dificuldades no manejo das demandas apresentadas pelos alunos adolescentes, relacionadas a questões familiares, sexualidade, ansiedade, depressão, automutilação e ideações suicidas, temas que culminavam em angústia por parte do professor que disse não ter recursos subjetivos para lidar com aquela realidade. No que se refere aos próprios educadores, emergiram queixas relativas à precarização das condições de trabalho, relações conflituosas com alunos, baixos salários, fadiga, ansiedade, desânimo e adoecimento frequente, fato que afetava não apenas as atividades laborais, mais a vida em família.

Essas questões foram trabalhadas no sentido de favorecer a expressão subjetiva e o compartilhamento simbólico das experiências, possibilitando ao sujeito uma nova leitura de suas vivências. A condução do processo de escuta foi orientada para promover a implicação do sujeito em relação às próprias queixas, incentivando-o a reconhecer e mobilizar sua rede de apoio e a construir novas formas de lidar com os impasses subjetivos e institucionais que o atravessam.

ISBN: 978-65-5222-065-3

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados da experiência mostraram-se expressivos e reveladores quanto à importância da escuta psicanalítica no contexto escolar. Apesar da dificuldade inicial dos educadores em estabelecer um vínculo de confiança, observou-se um aumento significativo na busca espontânea pelo espaço de escuta individual. Tal movimento evidencia a eficácia de um dispositivo clínico pautado na ética da psicanálise freudiano-lacaniana, que sustenta o sujeito em sua palavra, oferecendo-lhe um lugar de endereçamento de sua queixa e de reconhecimento de seu sofrimento. O acolhimento, ao instaurar um campo simbólico de escuta, possibilitou que os professores enunciassem algo de sua verdade inconsciente, rompendo com o silêncio que frequentemente marca as manifestações de urgência subjetiva.

A criação de um espaço legítimo de fala e escuta permitiu que os educadores pudessem não apenas expressar suas angústias, mas também reconhecer e nomear suas redes de apoio, configurando novas formas de laço social. Essa abertura à fala favoreceu a ressignificação das demandas iniciais, deslocando-as de uma posição de pura queixa para uma posição de implicação subjetiva, movimento essencial na direção do tratamento em psicanálise. Por meio da palavra, o sujeito foi conduzido a se confrontar com o que há de singular em seu modo de desejar e sofrer, reencontrando, ainda que parcialmente, uma responsabilidade ética sobre seu modo de existir.

As ações de cuidado possibilitaram, portanto, a inserção da dimensão do inconsciente no campo da saúde mental escolar, promovendo a democratização do acesso à escuta psicanalítica. Ao invés de oferecer respostas prontas ou soluções adaptativas, a experiência visou abrir espaço para o surgimento do sujeito em sua verdade, sustentando o tempo lógico necessário para que algo do inconsciente pudesse advir. Essa prática reafirma o compromisso ético da psicanálise com o sujeito e com sua singularidade, demonstrando que o trabalho com profissionais da Educação

ISBN: 978-65-5222-065-3

em situação de urgência subjetiva requer uma escuta que não se apresse em tamponar o sintoma, mas que o acolha como via de acesso ao desejo e à construção de novos significantes no laço social.

A partir da escuta sustentada nesse dispositivo, tornou-se possível reconhecer o modo como o discurso do Outro institucional incide sobre o sujeito educador, muitas vezes capturado por ideais de desempenho, produtividade e controle. Nesse sentido, a escuta psicanalítica operou como uma brecha simbólica que permitiu o deslocamento desses ideais, possibilitando que o educador pudesse se implicar de maneira mais singular em seu fazer pedagógico. Ao escutar o mal-estar produzido pela instituição, o dispositivo clínico mostrou-se um importante meio de resistência subjetiva às formas contemporâneas de sofrimento ligadas à lógica do excesso e da performance.

Observou-se também que o espaço de escuta favoreceu a emergência de novas formas de laço social entre os próprios educadores, marcadas por maior solidariedade, reconhecimento mútuo e acolhimento das diferenças. Essa mudança, ainda que sutil, aponta para o valor ético e político da psicanálise no contexto escolar, pois introduz a dimensão do sujeito em um campo frequentemente dominado por discursos normativos e técnicos. Tal deslocamento indica que, quando há espaço para o sujeito falar e ser escutado, a instituição pode se tornar também um lugar de simbolização e não apenas de repetição.

Por fim, a experiência reafirma que a psicanálise, quando situada no campo educacional, não se propõe a educar ou corrigir, mas a escutar o sujeito em sua singularidade, reconhecendo o mal-estar inerente ao laço social. Ao sustentar a ética do desejo, conforme proposto por Lacan (1964/1998), a escuta psicanalítica permite que o sujeito se reposicione diante de sua própria falta, reencontrando possibilidades de criação e de invenção no exercício de sua função. Desse modo, o dispositivo de escuta configura-se como um espaço de cuidado e de transmissão, no qual o inconsciente pode emergir como operador de transformação subjetiva e institucional.

ISBN: 978-65-5222-065-3

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento do projeto de extensão foi facilitado pelo direcionamento das ações às demandas específicas da escola. Essa abordagem permitiu que a execução das atividades se tornasse mais fluida, possibilitando a obtenção de resultados efetivos e alinhados com as necessidades reais do contexto escolar. Desde o início, estabeleceu-se um processo transferencial consistente entre os participantes do projeto. Tal processo revelou-se fundamental para a dinâmica das intervenções, promovendo um ambiente propício à escuta e ao acolhimento, conforme postulam os conceitos psicanalíticos.

A sustentação do vínculo transferencial foi determinante na criação do espaço de fala e de escuta ético que, possibilitou aos educadores expressarem as suas angústias no campo laboral e pessoal, bem como, reconhecer e nomear suas redes de apoio, configurando novas formas de laço social. Essa abertura à fala favoreceu a ressignificação das demandas iniciais, deslocando-as de uma posição de pura queixa para uma posição de implicação subjetiva; movimento essencial na direção do tratamento em psicanálise. Através da palavra, o sujeito foi conduzido a se confrontar com o que há de singular em seu modo de desejar e sofrer, reencontrando, ainda que parcialmente, uma responsabilidade ética sobre seu modo de existir.

As ações de cuidado possibilitaram, portanto, a inserção da dimensão do inconsciente no campo da saúde mental escolar, promovendo a democratização do acesso à escuta psicanalítica. Ao invés de oferecer respostas prontas ou soluções adaptativas, a experiência visou abrir espaço para o surgimento do sujeito em sua verdade, sustentando o tempo lógico necessário para que algo do inconsciente pudesse advir. Essa prática reafirma o compromisso ético da psicanálise com o sujeito e com sua singularidade, demonstrando que o trabalho com profissionais da Educação em situação de urgência subjetiva requer uma escuta que não se apresse

ISBN: 978-65-5222-065-3

em tamponar o sintoma, mas que se acolha como uma via de acesso ao desejo e à construção de novos significantes no laço social.

Por fim, é fundamental reconhecer que o investimento em práticas de acolhimento e escuta no contexto escolar não substitui as políticas públicas estruturais, mas as complementa, na medida em que possibilita o enfrentamento das dimensões subjetivas do sofrimento. A experiência do projeto de extensão em Campina Grande/PB demonstra que a articulação entre universidade e escola pública pode produzir efeitos significativos, tanto na promoção da saúde mental quanto na reconfiguração do laço educativo, reafirmando a importância de uma educação pautada no desejo, na escuta e na ética do sujeito.

REFERÊNCIAS

ALONSO, Silvia Leonor. *A escuta psicanalítica. In: O tempo a escuta e o feminino.* Itatiba, SP: Casapsi livraria e editora Ltda, 2011.

BARROS, Romildo do Rego. *A urgência subjetiva. In:* MARON, G.; BORSOI, P. (org.). *Urgência sem emergência*. Rio de Janeiro: Subversos, 2012.

BOSOI, Paula. *Colóquio: Urgência Subjetiva texto de abertura.* MARON, G.; BORSOI, P. (org.). *Urgência sem emergência*. Rio de Janeiro: Subversos, 2012.

DUNKER, Christian Ingo Lenz. *A escola dos afetos: ensaios sobre a educação e o mal-estar contemporâneo*. São Paulo: Boitempo, 2019.

DUNKER, Christian Ingo Lenz. *Mal-estar, sofrimento e sintoma: uma psicopatologia do Brasil entre muros*. São Paulo: Boitempo, 2015.

DUNKER, Christian Ingo Lenz. *Lacan e a democracia: o espaço de uma psicanálise política*. São Paulo: Boitempo, 2017.

FREUD, Sigmund. *A dinâmica da transferência* [1912]. In: *Obras psicológicas completas de Sigmund Freud*. Rio de Janeiro: Imago, 1996. v. 12.

FREUD, Sigmund. *O mal-estar na civilização* (1930). In: *Obras psicológicas completas de Sigmund Freud*. Rio de Janeiro: Imago, 1996. v. XXI.

FREUD, Sigmund. *O ego e o id* [1923]. In: FREUD, Sigmund. *Obras psicológicas completas*. Trad. José Otávio de Aguiar Abreu. Rio de Janeiro: Imago, 1996. v. 19, p. 23–76.

FREUD, Sigmund. *Romances familiares* [1909]. In: *Obras psicológicas completas de Sigmund Freud*. Rio de Janeiro: Imago, 1996. v. 9.

FREUD, Sigmund. *Recordar, repetir e elaborar* [1914]. In: *Obras psicológicas completas de Sigmund Freud.* Rio de Janeiro: Imago, 1996. v. XII, p. 145–158.

FREUD, Sigmund. *Recomendações aos médicos que praticam a psicanálise* (1912). In: *Obras psicológicas completas de Sigmund Freud*. Rio de Janeiro: Imago, 1996. v. XII. p. 111-120.

GATTI, Bernadete Angelina. *Professores do Brasil: novos cenários de formação*. Brasília: UNESCO, 2021.

LACAN, Jacques. *Função e campo da fala e da linguagem em psicanálise*. In: LACAN, Jacques. *Escritos*. Trad. Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998. p. 238–324.

LACAN, Jacques. *O seminário, livro 11: os quatro conceitos fundamentais da psicanálise* [1964]. Rio de Janeiro: Zahar, 1988.

LACAN, Jacques. *O seminário, livro 7: a ética da psicanálise*, 1959-1960. Texto estabelecido por Jacques-Alain Miller. Versão brasileira de Antonio Quinet. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

LACAN, Jacques. *O Seminário, Livro 17: O avesso da psicanálise* (1969-1970). Texto estabelecido por Jacques-Alain Miller. Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2007

MARON, G.; BORSOI, P. (org.). *Urgência sem emergência?* Rio de Janeiro: Subversos, 2012.

RENNÓ LIMA, Celso. A função da escuta. *Revista do Tribunal Regional do Trabalho da 3ª Região*, Belo Horizonte, v. 51, n. 81, p. 393-397, jan./jun. 2010.

ISBN: 978-65-5222-065-3

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT17.017

OS EMBATES DA EDUCAÇÃO DURANTE À PANDEMIA DO COVID-19: UM OLHAR GEOGRÁFICO ACERCA DO ENSINO EMERGENCIAL NO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA DA UNEAL.

Wanessa Estefanny Pereira da Silva[1]
Mauricio Luiz dos Santos[2]
Clélio Cristiano dos Santos[3]

RESUMO

Este trabalho tem como objetivos apresentar e refletir acerca do paradigma do ensino emergencial durante a pandemia do Coronavírus, que trouxe alguns desafios para a educação, nos quais, todo o corpo docente da Escola Municipal João Costa de Oliveira teve que elaborar estratégias para tratar o chamado "novo normal". Buscando e pondo em prática novas formas de ensino que se adequassem ao período que foi vivenciado e, para que os alunos não ficassem mais prejudicados, o sistema educacional optou por aulas remotas e depois por aulas híbridas, as quais ocasionaram uma descoberta de técnicas para que isso desse certo, tanto para os docentes quanto para os discentes, sempre procurando meios de aprimorar os conhecimentos via tecnologia, levando conteúdos de fácil entendimento aos alunos, a fim de obter um bom resultado. Ademais, o trabalho conta um pouco os desdobramentos

1 Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal de Alagoas – UFAL, wanessa@alunos.uneal.edu.br;

2 Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Geoagrafia da Universidade Federal de Alagoas - UFAL, mauricioluizdossantossantos@gmail.com;

3 Professor Dr. em Licenciatura em Geografia da Universidade Estadual de Alagoas – UNEAL, clelio.santos@uneal.edu.br;

ISBN: 978-65-5222-065-3

da nossa experiência com o conteúdo geográfico, tendo como influências teóricas e metodológicas autores como, Almeida (2008), Cavalcanti (2002) e entre outros. Contudo, não foi fácil esse momento, e o maior desafio encontrado foi que nem todos os alunos tinham acesso à internet e poucos tinham seu próprio telefone, e para não os prejudicar, a escola forneceu tarefas impressas que contribuíram para que todos tivessem acesso às atividades. Desta forma, é de suma importância essa pesquisa, pois mostra a reorganização didática-metodológica e as dificuldades de quem vivenciou todo esse período pandêmico. Assim foram realizadas entrevistas à supervisora do Programa Residência Pedagógica, além do entendimento e compreensão dos alunos acerca do ensino remoto.

Palavras-chave: Pandemia. desafios, ensino remoto, geografia.

ISBN: 978-65-5222-065-3

INTRODUÇÃO

A educação brasileira sempre foi alvo de mudanças, tanto no que diz respeito à sua organização, quanto à gestão. O serviço de ensino do país vem trazendo novas demandas, novas abordagens, desafios e perspectivas para toda a comunidade escolar, a qual está incumbida de elevar a qualidade do duplo processo: ensino-aprendizagem. E esta dinâmica passa por altos e baixos, por conflitos internos e externos, pela ausência, em certas escolas, de uma participação democrática de todos os integrantes da comunidade escolar. Dessa forma, esta discussão exige um planejamento articulado e combinado com todos os interessados, para que haja bons resultados na educação.

Partindo desse pressuposto que o sistema de ensino passa por diversas alterações, atualmente se presencia um novo cenário no mundo todo, que é decorrente da pandemia do novo coronavírus, e adaptar-se a essa nova realidade não foi e nem está sendo fácil. Os desafios de toda gestão escolar, de professores, pais e alunos durante essa crise têm sido incontáveis. Assim, é perceptível que a educação no Brasil enfrenta inúmeros obstáculos, isso mesmo antes da pandemia, assim, a perspectiva que se tinha com os fechamentos de todas escolas era de grandes impactos, como por exemplo, de início, a falta de um planejamento para o ensino via remoto, porque ninguém imaginava que isso poderia acontecer.

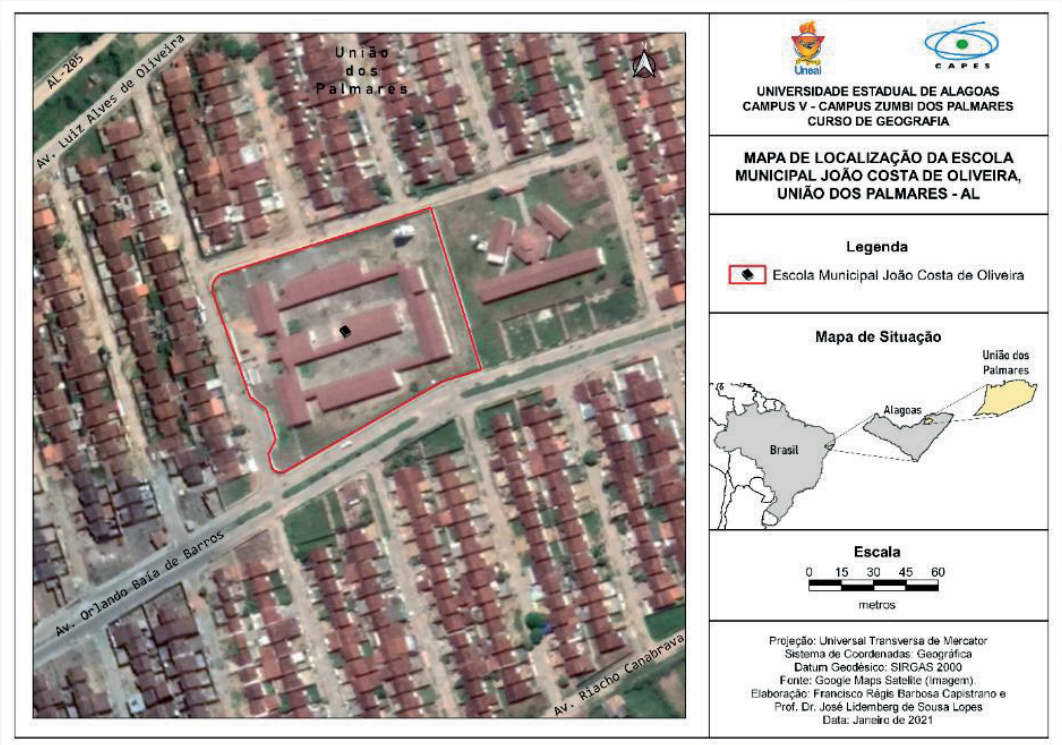
Diante destas preliminares, a finalidade desta pesquisa é refletir acerca dos desafios da educação frente à pandemia da covid-19 sob uma visão geográfica das práticas do Programa Residência Pedagógica, na escola municipal João Costa de Oliveira, situada no município de União dos Palmares, Zona da Mata alagoana (figura 1).

Destacando as possibilidades e as dificuldades que vêm ocorrendo na rede municipal de ensino da cidade, em consequência da pandemia. Enfatizando a mediação do docente e a atuação dos discentes na realização do conhecimento a partir desta nova realidade impactante, que traz consigo novas metodologias, muitos problemas e adaptações para este

ISBN: 978-65-5222-065-3

momento de aulas remotas e híbridas. Para mais, será abordado, também, o papel da geografia neste processo da construção do saber vivenciado pelos educandos, por meio das atividades tanto teóricas quanto práticas, e quais são os pontos positivos e negativos desta dinâmica vigente.

Figura 1- Mapa de Localização da Escola João Costa de Oliveira, União dos Palmares



Fonte: Google Maps Satélite (Imagem), janeiro de 2021.

OS DESDOBRAMENTOS TEÓRICOS ACERCA DO ENSINO REMOTO

A pandemia do covid-19 vem trazendo grandes desafios para todos os setores, no Brasil e no mundo. No esforço de reduzir a ampla disseminação do novo Coronavírus, medidas de distanciamento social têm sido adotadas pelos países, e ainda não há uma previsão concreta de quando elas deixarão (totalmente)[4] de ser necessárias. Na Educação, tais medidas

4 Optou-se usar este advérbio porque hoje, nas escolas do município de União dos Palmares/AL, está ocorrendo o ensino de forma híbrida.

ISBN: 978-65-5222-065-3

de proteção significam, em linha geral, o fechamento de escolas públicas e particulares, com suspensão de aulas presenciais.

Em consonância com este paradigma, debates sobre Educação à Distância (EAD) e o Ensino Remoto Emergencial (ERE) assumiram posição de destaque na área da educação. Diante disto, Rodrigues (2020), infere que deve haver um entendimento entre estes dois modos de ensino, já que eles possuem abordagens diferentes. No primeiro caso, conforme a autora, existe um planejamento que vai desde a teorização até a prática de uma dada atividade, tanto em um curso quanto em uma disciplina, existe um modelo que considera as escolhas pedagógicas, e que organiza toda dinâmica do ensino e da aprendizagem. Ou seja, perdura toda uma estrutura sistemática que assegura essa modalidade, partindo de concepções teóricas-metodológicas e especificidades (Rodrigues, 2020).

Em relação ao ERE, segundo Hodges, Moore, Lockee, Trust & Bond, (2020), existe uma adaptação curricular efêmera para que haja as práticas pedagógicas, em circunstância da crise, a qual envolve um meio de ensino remoto como alternativa, que de outra forma poderia ser executada presencialmente, e/ou de maneira híbrida. Podendo ser as defasagens do sistema educacional. E para não prejudicar os alunos com os fechamentos das escolas, o MEC resolveu dar continuidade com as aulas já iniciadas em 2020, no entanto, com uma metodologia diferente, em relação ao modelo presencial, ele autorizou a utilização de instrumentos educacionais digitais, as famosas Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TIDICs), permitindo o prolongamento das aulas remotas.

O uso de novos instrumentos didáticos é inerente ao processo da modernização, que emerge neste atual período socioespacial: Período Técnico-Científico-Informacional. Este contexto insere muitos avanços, expectativas e um novo modo de pensar sobre a educação.

> Infraestrutura adequada, práticas pedagógicas bem planejadas, investimento vigoroso na formação de recursos humanos, decisões políticas apropriadas e amparadas pela capacidade de realização, configuram aspectos da mais alta relevância para o sucesso do uso de recursos tecnológicos na educação,

ISBN: 978-65-5222-065-3

> o que traz a necessidade de repensar o papel da escola e de seus agentes, particularmente professores, diante dos novos desafios que se desvendam no contexto de uma sociedade que cada vez mais se apoia no avanço tecnológico e cujos desdobramentos já se fazem presentes no seio do ambiente educacional. (Nascimento, 2015, p. 17).

Entretanto, pensando na realidade brasileira, essa modernização não atingiu a todos de forma igual, ainda se ver uma precarização nas relações educacionais, especificadamente, nas redes públicas de ensino, pois, nem todas as escolas e nem todos os alunos possuem os equipamentos eletrônicos necessários para o desenvolvimento das aulas remotas, e há tanto uma carência material como também de execução, de manuseio das plataformas pedagógicas.

> Mais tímido se torna esse movimento ao considerar que apenas parte das escolas tem acesso à Internet, algumas com equipamentos subutilizados ou utilizando sem levar em conta os objetivos pedagógicos. Tais índices tornam premente a articulação entre as ações existentes com novas iniciativas direcionadas ao uso das TIC, o que demanda a articulação de esforços conjuntos entre governos, sociedade civil e iniciativa privada (Almeida, 2008, p. 119).

Assim, fica entendido que as escolas não estavam e nem ainda estão preparadas para administrar com um bom êxito este novo cenário, que requer muitas demandas, inclusão de novos instrumentos pedagógicos e de uma nova didática curricular. Isso, porque, a educação apresenta vários problemas, como as disparidades socioeconômicas, ausência de docentes e a falta de equipamentos tecnológicos e, conforme ressalta Moren e Santos (p. 01, 2011) “a esses problemas, somam-se a falta de formação dos professores, que não estão devidamente capacitados para formar cidadãos aptos para lidar com as necessidades de uma sociedade tecnológica e sua constante transformação”.

O docente tem um papel importantíssimo na vida das crianças, dos adolescentes, jovens e adultos, “o professor é um profissional cuja atividade principal é o ensino. Sua formação inicial visa a propiciar os conhecimen-

ISBN: 978-65-5222-065-3

tos, as habilidades e as atitudes requeridas para levar adiante o processo de ensino e aprendizagem nas escolas" (Libâneo, 2018, p. 69). Todavia, refletindo sobre alguns desafios do ensino emergencial, a profissionalização do lecionador não deve se limitar apenas a uma formação inicial (básica), esse é um dos pontos. Para mais, é necessário inserir nas pautas das discussões sobre esta nova modalidade de ensino, a formação continuada, que é o outro ponto a se pensar, como infere Moren e Santos (p.02, 2011) "o segundo, voltado para a formação em serviço, ou continuada, traz o desafio de encontrar um espaço de formação que valorize o trabalho docente numa perspectiva reflexiva, considerando planejamento e prática.

Consequentemente, havendo uma formação continuada possibilitará uma melhora na qualidade do ensino, tornando profissionais mais aptos para desenvolver certas habilidades que irão refletir em um bom desempenho das atividades pedagógicas, e sobretudo, respeitando os limites, os saberes e as necessidades dos alunos, porque o conhecimento só é produzido por meio da interação, do diálogo teórico e prático do ambiente escolar. Parafraseando Freire (1996), ensinar não é transferir conhecimento, por outro lado, é criar as possibilidades para a sua produção e/ou reconstrução, a partir de uma autonomia do educando, a qual ele deve possuir para questionar, inibir, sugerir, ou seja, ser livre para indagar sobre quaisquer situações de seu interesse e interesse social.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O PRP, sob a coordenação do professor José Lidemberg de Sousa Lopes (Campus V da UNEAL), está se processando com a parceria da Escola Municipal João Costa de Oliveira, localizada no município de União dos Palmares, atendendo as turmas dos 6ª e 7ª anos do ensino fundamental II, cuja preceptora é a professora Izabelly Alves Lopes. O programa é composto por 8 bolsistas e 2 voluntários. Ele se iniciou em outubro de 2020, mas devido à pandemia, a escola encontrava-se fechada e, a opção

ISBN: 978-65-5222-065-3

para os residentes era de acompanhar as aulas via ensino remoto, o que acabou dificultando a qualidade das nossas experiências, já que não tivemos um contato direto com os alunos, contribuindo de forma presencial.

O desdobramento do projeto ocorreu através de elaboração de algumas atividades propostas pela preceptora acerca dos conteúdos passados por ela, que antes estava sendo apenas de maneira online, gravando aulas e repassando para os alunos via whatsapp, para aqueles que possuíam acesso às aulas remotas, para os que não tinham acesso, havia entrega das atividades de forma impressas, aos responsáveis pelos alunos. Já em março, a prefeitura da cidade autorizou as aulas híbridas, uma semana com atividades síncronas e a outra assíncronas, a qual a turma encontrava-se dividida em 2 momentos: 1 semana ia à escola os alunos, cujos números são pares, e na semana seguinte ia os ímpares.

Para entender um pouco mais sobre esta dinâmica surgiu a necessidade de elaborar um questionário para a professora e outro para os alunos, com o intuito de se informar, compreender e analisar este modelo de ensino, pesquisando as dificuldades, a acessibilidade e os interesses dos sujeitos em questão, perante às aulas remotas. Precisou-se ir até escola para a realização do questionário com os alunos, obtendo todos os cuidados preventivos, nele teve a participação de 22 alunos, 26 alunos e 34 alunos do 6 ª ano A, 6ª B, e do 7ª A, respectivamente.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

O primeiro passo a ser realizado para a pesquisa foi a elaboração da entrevista com a Professora Izabelly Alves Lopes, que ministra a disciplina de geografia, para compreendermos mais nitidamente como foi a elaboração do plano de aula fundamentado nos parâmetros do ensino emergencial, assim como as dificuldades nas aulas remotas via rede pública de ensino, especificamente no ensino fundamental dos 6° e 7° anos. Posto isso a professora dialogou sobre os aspectos positivos e negativos que afetaram o ensino e a aprendizagem dos alunos, e como isso

ISBN: 978-65-5222-065-3

influenciou na vida dos discentes. A entrevista foi realizada através da plataforma Google Meet, tendo um questionário de seis perguntas com o intuito de entender e refletir acerca da realidade, das práticas organizadas para este momento, e como essa reorganização refletiu no processo de ensino-aprendizagem.

Os desafios foram muitos desde o início da pandemia. A comunidade escolar da rede pública teve que se reinventar, ultrapassar as dificuldades, principalmente no que diz respeito a não deixar as escolas paralisadas por muito tempo, já que os alunos estavam em início do semestre e foram supreendidos com um vírus que estava e ainda continua assolando todo o país e o mundo. Muitas dúvidas surgiram durante esse processo, pais, alunos e professores não sabiam como seriam as aulas, todos chegaram a pensar que essa suspensão seria apenas de quinze dias, mas não foi exatamente assim que aconteceu, passaram meses até chegar um ano com os alunos em suas residências apenas recebendo o conteúdo sem muito aprofundamento teórico e prático. Ou seja, as aulas foram mais superficiais, resumidas, só para os alunos não perderem o ano letivo, o que acaba prejudicando a aprendizagem dos alunos.

A secretaria de educação teve que reunir todos os gestores e professores das escolas de rede pública para encontrar uma "solução" para esse momento tão incerto que a educação estava enfrentando. Diante disso, a decisão tomada nas reuniões, partindo de um decreto maior, a saber, dos protocolos de autorização do MEC, foi a de que as aulas deveriam ser realizadas de forma remota, para dar continuidade ao ano letivo. Os alunos passaram a receber vídeos curtos dos conteúdos da disciplina, no entanto, não muito aprofundado como na sala de aula, porque as aulas não eram apenas de uma disciplina a serem elaboradas, e entregues via *whatsapp*, já para não sobrecarregar os alunos.

A nova forma de ensinar via aulas remotas teve inúmeras dificuldades tanto para a professora que teve que se reinventar em uma forma de ensino que ela não estava habituada como também os alunos que não estavam acostumados com um modelo de ensino direcionado ao uso de

ISBN: 978-65-5222-065-3

recursos tecnológicos. Uma experiência diferenciada para quem estava acostumado(a) a assistir presencialmente. A aula remota trouxe de fato um distanciamento social para esses alunos, os distanciou da escola, da sala de aula, do conteúdo mais dimensionado, do professor podendo tirar todas as suas dúvidas e principalmente, da convivência diária com todos os profissionais da educação e, isso causou, de certa forma, uma desmotivação para os alunos, já que não podiam estar na escola. A escola é o lugar do estudo, do aprendizado concreto, nela é possível que os alunos interajam mais sobre o conteúdo que está sendo aplicado. Porém, com as aulas remotas isso não foi possível, o que influenciou diretamente no interesse e aprendizado do aluno.

As aulas foram ministradas da seguinte forma: a professora enviava vídeos curtos pelo *whatsapp* e eles respondiam no privado as atividades, para os alunos que não possuem acesso à internet e não tinham algum aparelho digital, a escola teve que disponibilizar as atividades impressas acompanhado do livro didático, quando respondidas, os alunos enviavam à escola para ser feita a correção. Não tinha muito o que se fazer para a aula remota, pois faltavam os recursos para que todos tivessem acesso as aulas, a tecnologia teve uma importância muito grande nesse momento, mas infelizmente nem todos tinham o acesso a esses recursos.

A pandemia mostrou visivelmente o quanto é existente essa desigualdade de acesso às tecnologias e o quanto isso é presente na vida de alunos da rede pública, alguns podem ter um acesso, mas é mínimo, e quando tem o suporte é precário. Por isso é tão importante políticas públicas para desenvolver projetos voltados para os alunos que vivenciam essa vulnerabilidade socioeconômica. Ademais, as aulas remotas deixaram algumas lacunas no ensino, o tempo que os alunos ficaram em casa trouxe um peso enorme para a aprendizagem, influenciando na baixa qualidade do processo de ensino.

Por outro lado, a instauração do ensino híbrido melhorou, relativamemnte, o paradigma do ensino emergencial, já que, os alunos se encontravam em sala de aula, entretanto, não da mesma forma que o

ISBN: 978-65-5222-065-3

normal. Diante desse cenário, foi avaliado que houve mais produtividade nas aulas, tanto em discussão teórica quanto prática. A organização das aulas híbridas foi feita da seguinte maneira: a turma se dividiu em números pares e ímpares, em uma semana iam à escola os alunos pares e na outra semana os impares. Os conteúdos aplicados em sala foram os mesmos, os que permaneciam em casa, ficavam respondendo atividades de modo assíncrono e, nesse intervalo eles terminavam todo o conteúdo aplicado.

Nessa nova forma de adaptação das aulas híbridas foi necessário cuidados redobrados em sala de aula, a escola passou a tomar medidas protetivas contra a disseminação do vírus entre os alunos e os profissionais da educação, já que nem todos os indivíduos estavam imunes. As salas passaram a manter também o distanciamento entre as carteiras e outras mudanças, como no intervalo, para que não houvesse aglomeração entre os alunos, no pátio da escola, eles comiam em suas cadeiras, e as funcionárias da limpeza recolhiam os objetos na sala. De acordo com a professora, as aulas híbridas foram mais razoáveis, diferentemente das aulas online, ela afirmou que apesar de ter tido algumas lacunas, a interação nas aulas foi mais acentuada e, os alunos conseguiam compreender as atividades e os conteúdos que foram passados e construídos, conjuntamente, o que possibilitou uma socialização e crescimento no processo de ensino-aprendizagem.

QUESTIONÁRIO AOS DISCENTES

Foi aplicado um questionário para os alunos do ensino fundamental do 6° e 7° ano que teve como interesse saber um pouco da realidade individual do aluno, se eles possuíam recursos tecnológicos para aulas, quais as preferências de aulas e de como tem sido o ensino e aprendizagem deles diante daquele cenário das aulas híbridas.

Na pesquisa com os discentes, eles também constataram em grande maioria como eles preferem suas aulas, a exemplo disso, colocamos perguntas objetivas de como eles gostam das aulas, sejam elas com leituras, jogos, exercícios e brincadeiras, com o intuito de aprimorar ainda mais o

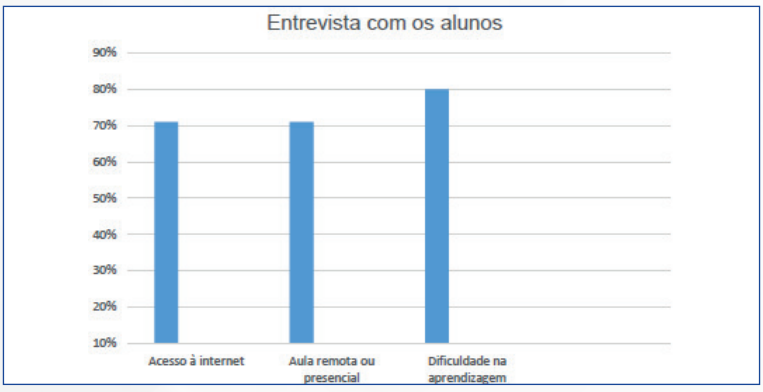
ISBN: 978-65-5222-065-3

ensino que seria ministrado do momento à diante. Em grande parte, eles responderam que preferiam as leituras, os exercícios e as brincadeiras. De acordo com a última pergunta em aberto, a qual perguntava o porquê de escolherem estes tipos de aulas, por unanimidade, eles responderam que se identificavam com as mais dinâmicas, porque essas aulas facilitavam a aprendizagem do conteúdo e que eram mais divertidas.

Figura 2 - Aplicação do questionário

Fonte: autores, 2021. Essa foto foi retirada quando os alunos estavam respondendo os questionários. Como podem notar na imagem, os alunos mantêm uma distância entre as carteiras e fazem o uso de máscaras.

Quadro 1- Resultado do Questionário



Fonte: elaborado pelos autores, 2021.

ISBN: 978-65-5222-065-3

UMA BREVE VIVÊNCIA GEOGRÁFICA

Um dos objetivos do Programa Residência Pedagógica é aperfeiçoar a formaçã0o prática nos cursos de licenciatura, promovendo a imersão do licenciando na escola de educação básica, no entanto, por efeito da pandemia, essa inclusão não foi possível, e os participantes ficaram um pouco distante da vivência com os alunos em sala de aula, sendo possível apenas a participação rasa nas práticas pedagógicas. O programa já se iniciou diante desta crise sanitária, e tivemos que nos adaptar com o que estava nos sendo imposto, que culminou em alguns desafios a serem enfrentados por todos participantes. Foi um momento de muita reflexão acerca de como trabalhar didaticamente em modo virtual, já que as condições externas, vindas da secretaria de educação, não colaboraram muito para um aprofundamento de cunho teórico e prático do projeto.

Diante disso, ficamos incumbidos de auxiliar a supervisora Izabelly na seguinte forma: a partir dos conteúdos que ela abordaria em sala de aula, cada dupla escolhia um tema e elaboraria atividades referentes a ele. Confeccionamos vários materiais de estudos, de diferentes assuntos da geografia, como sobre urbanização, com enfoque em cidades centrais, tendo em vista a cidade de vivência dos educando, para facilitar a compreensão global, partindo de uma experiência local, abordamos temáticas como o meio ambiente e os meios de sustentabilidade, que possibilitou um manejo mais didático do material, além da localização brasileira e as regionalizações do país e, as diferentes esferas da terra e as ações dos seres humanos, ou seja, fizemos uma inter-relação dos fatores internos com os externos, de como é constituído nosso sistema e de como eles interagem entre si, tendo a manifestação da sociedade.

> Um dos critérios para a construção do saber geográfico escolar é a sua relevância social, ou seja, é a possibilidade desse saber contribuir para a formação de cidadãos. Sua presença no currículo deve-se à necessidade que tem os alunos de apreender o espaço como dimensão da prática social cotidiana. (Cavalcanti, 2002, p. 74).

ISBN: 978-65-5222-065-3

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo identificou alguns problemas no ensino-aprendizagem dos alunos, especificamente no início das aulas remotas, os alunos tiveram aulas sem um aprofundamento teórico e prático necessário, por ser um ensino que não exigia muito de conteúdos devido ao curto tempo de duração. Além disso, a falta dos recursos tecnológicos e de formação dos profissionais para a utilização desses novos recursos têm causado um atraso ainda maior no ensino. Portanto, é fundamental que os professores tenham uma formação continuada, tanto para contribuir na construção do ensino-aprendizagem como também para ajudar a manusear os instrumentos tecnológicos e as plataformas digitais.

Em conformidade, é importante ressaltar que além da preparação e do aprimoramento das práticas pedagógicas, é necessário um suporte financeiro, para aqueles alunos que não possuem acesso às aulas remotas, pois se estamos no período da globalização, da modernidade e das técnicas, que esses elementos sejam atribuídos ao todo, para que venha diminuir as desigualdades socioeducacionais e a fragmemtação das relações socioespaciais. Se a escola é reflexo das relações sociais, os alunos são os sujeitos principais do processo educativo.

Por fim, é percebido o quanto a pandemia provocou mudanças em todos os âmbitos, e com destaque para a educação, o que se tem como perspectiva é a continuação de um ensino voltado também às metodologias digitais, seja ele apresentado de diferentes formas. Assim, as TIDICs seguem sendo ferramentas que contribuem para dinamizar as aulas e aperfeiçoar o processo de ensino-aprendizagem.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini. **Tecnologias na Educação**: dos caminhos trilhados aos atuais desafios. Rev. Bolema, v. 21, n. 29, 2008, p. 99-129. Disponível em: https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/bolema/article/view/1723. Acesso em: 21 de jun. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Coronavírus**: monitoramento nas instituições de ensino. Brasília, 2020. Disponível em: < Painel Coronavírus - Página Inicial — Português (Brasil) (www.gov.br)>. Acesso em: 21 de mai. 2020.

CAVALCANTI, Lana de Souza: **Geografia escolar e procedimentos de ensino numa perspectiva socioconstrutivista**: In: Geografia e práticas de ensino. Goiânia, Alternativa, 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

HODGES, Charles; MOORE, Stephanie; LOCKEE, Barb et al. **The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning**. Educause, 2020. Disponível em: https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between--emergency-remote-teaching-and-online-learning. Acesso em: 14 de jun. 2021.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola*: teoria e prática***. 6. ed. São Paulo: Heccus Editora, 2018.

NASCIMENTO, Silma Pereira do. **As TIC na formação continuada de professores**: desafios para os núcleos de tecnologia educacional no Estado de Goiás. Anápolis: Centro Universitário de Anápolis – UniEvangélica, 2015.

RODRIGUES, Alessandra. (2020). **Ensino remoto na Educação Superior**: desafios e conquistas em tempos de pandemia. SBC Horizontes. ISSN 2175-9235. Disponível em: < Ensino remoto na Educação Superior: desafios e conquistas em tempos de pandemia –Horizontes (sbc.org.br)>. Acesso em: 14 de jun. 2021.

ISBN: 978-65-5222-065-3

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT17.018

A RELAÇÃO CAMPO-CIDADE E RURAL-URBANO NAS AULAS DE GEOGRAFIA DAS ESCOLAS PÚBLICAS DE UNIÃO DOS PALMARES-ALAGOAS

Mauricio Luiz dos Santos[1]
Clélio Cristiano dos Santos[2]
Thais Patrícia Paulino da Silva[3]

RESUMO

O tema relação campo-cidade e rural-urbano vem se tornando cada vez mais relevante nas últimas décadas, sendo debatido nas ciências humanas e sociais. No atual período histórico, em razão do avanço da ciência e da técnica, e de sua expansão pelo espaço geográfico, a dinâmica socioespacial torna-se cada vez mais complexa, sendo cada vez mais difícil distinguir esses espaços. Nesse sentido, campo e cidade passaram por grandes transformações que resultaram em novas dinâmicas socioterritoriais, exigindo a necessidade de rediscutir os conceitos de rural e urbano. A Geografia na educação básica necessita de novas práticas pedagógicas, de forma que os docentes consigam acompanhar as transformações sociespaciais e que seja possível ensinar esses conteúdos aos discentes, para que compreendam as dinâmicas que

1 Mestrando em Geografia pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL). Graduado em Geografia pela Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL), mauricioluizdossantossantos@gmail.com;

2 Professor Adjunto do Curso de Licenciatura em Geografia da (UNEAL) e da Universidade de Pernambuco (UPE), Professor do Programa de Mestrado em Dinâmicas Territoriais e Cultura (PRODIC-UNEAL), clelio.santos@uneal.edu.br;

3 Mestra em Geografia pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL). Graduada em Geografia pela Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL), tatypjmp@gmail.com.

ISBN: 978-65-5222-065-3

caracterizam o atual período histórico. A partir da constatação das transformações sociais, políticas, econômicas e culturais existentes entre os espaços rural e urbano, analisou-se, em 2021, como a temática em estudo se insere nas aulas de Geografia de uma escola rural palmarina. A partir de uma abordagem crítica, a pesquisa se encontra fundamentada na dialética. Trata-se de uma pesquisa qualiquanti caracterizada pela necessidade de dados que possibilitam tanto uma análise estandardizada da realidade, quanto uma análise processual, descritiva e discursiva. Para tanto, entrevistou-se o docente da disciplina e foram aplicados 25 questionários, sem rigor estatístico, com os discentes do 6° e 9° ano. Constatou-se, através dos resultados, que o ensino de Geografia segue uma abordagem tradicional, com viés dicotômico, tratando a relação campo-cidade e rural-urbano em viés antagônico, com a maioria dos entrevistados afirmando não conhecer a existência dessas relações no espaço. Reafirma-se, assim, a necessidade de um ensino voltado para uma leitura crítica de mundo, capaz de enxergar as particularidades e as singularidades das territorialidades espaciais.

Palavras-chave: Ensino de Geografia. Espaço Urbano. Espaço Rural. Hibridez Espacial.

ISBN: 978-65-5222-065-3

INTRODUÇÃO

A ciência geográfica, que tem como objeto de estudo o espaço geográfico, busca analisar a ação humana modelando a superfície terrestre, isto é, o entendimento das ações da sociedade se apropriando e transformando o território. Assim, a partir da noção de espaço proposta pelo geógrafo Milton Santos (2009), é possível apreender a natureza do espaço em sua totalidade, uma forma-conteúdo, um conjunto inseparável de sistemas de objetos e sistemas de ações.

No atual período histórico, o meio técnico-científico-informacional, caracterizado pela profunda interação entre a ciência, técnica e principalmente pela difusão da informação, as transformações introduziram-se profundamente no espaço, penetrando tanto no campo quanto na cidade, trazendo alterações em suas dinâmicas culturais, sociais, ocasionando em novas formas e funções, resultando em uma dificuldade em distinguir seus conteúdos, ou seja, o que é urbano e o que é rural.

A partir da década de 1970, o Brasil passa por um processo de transformações impulsionados pela industrialização, a irradiação das técnicas no espaço e a influência do capital. Esses eventos resultam em mudanças significativas nas territorialidades dos lugares, profundamente afetados pela modernização e urbanização, alterando as dinâmicas tanto do campo, quanto da cidade. Desse modo, essas mudanças resultam em novas dinâmicas socioterrritoriais nos âmbitos políticos, econômicos, sociais e culturais causando novas funcionalidades a esses recortes espaciais, e trazendo consigo a necessidade de rediscutir os significados dos conceitos de rural e urbano (Hespanhol, 2013).

A temática campo-cidade e rural-urbano tem sido objeto de intensos debates nas ciências humanas e sociais nas últimas décadas. Na ciência geográfica, foi a partir dos anos de 1990 que esse debate ressurgiu, destacando a geografia uma ferramenta essencial para entender e analisar as transformações do espaço geográfico. No contexto brasileiro, essa discussão tem ganhado cada vez mais espaço, especialmente no campo da

ISBN: 978-65-5222-065-3

geografia, onde busca-se identificar elementos que possam ser subsídios para uma análise aprofundada da complexidade do mundo frente à globalização.

A pesquisa tem como objetivo analisar como a relação campo-cidade e rural-urbano se insere nas aulas de Geografia na escola municipal Pedro Cândido da Silva, por meio da compreensão que os discentes e docentes apresentam sobre a temática, visando contribuir de forma reflexiva para o processo de ensino-aprendizagem de geografia no ensino fundamental. Além disso, busca-se identificar as concepções teórico-metodológicas que o docente de geografia observado apresenta sobre o tema abordado em relação à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e as práticas pedagógicas utilizadas pelo docente nas aulas da disciplina, além de investigar a compreensão que os discentes apresentam sobre o assunto proposto.

METODOLOGIA

A partir de uma abordagem crítica, esta pesquisa fundamenta-se no método de abordagem dialético, especificamente no materialismo histórico-dialético. Este método fornece um conjunto de instrumentos teóricos para a captação e interpretação dos fatos sociais e da dinâmica espacial (Souza, 2014). O materialismo histórico-dialético é essencial para compreender a realidade social de maneira profunda, permitindo a análise das relações e contradições presentes na sociedade.

De acordo com Engels (2015), a dialética é crucial para enxergar o mundo como um processo contínuo de transformações, em vez de um aglomerado de coisas estáticas e acabadas. Engels argumenta que a dialética nos permite perceber a sociedade como um conjunto dinâmico de relações e processos interconectados. Como afirma Santos (2011, p. 17), [...] “o mundo é confuso e confusamente percebido”, ressaltando a complexidade e a interdependência dos fenômenos sociais.

Lakatos e Marconi (2003, p. 101) complementam essa visão ao afirmar que nada existe de forma isolada, mas sim como parte de um todo unido.

ISBN: 978-65-5222-065-3

Eles destacam que a sociedade é composta por objetos e fenômenos que estão organicamente interligados e condicionados reciprocamente. Nesse sentido, cada espaço, lugar e território contém elementos, símbolos e eventos que possuem particularidades, mas que, quando considerados em conjunto, formam uma totalidade coerente. No contexto desta pesquisa, essa totalidade refere-se ao território nacional.

Quanto à natureza dos dados, trata-se de uma pesquisa qualiquanti, caracterizada pela necessidade de dados que possibilitam tanto uma análise estandardizada da realidade, embasada em dados estatísticos, quanto uma análise processual, descritiva e discursiva, alicerçada na observação direta através de entrevistas, questionários e/ou formulários, e outros instrumentos e técnicas de pesquisa.

Nesse âmbito, os métodos procedimentais histórico, comparativo, estatístico, espacial e o estudo de caso, associados às técnicas de coleta de dados como pesquisa bibliográfica e documental, aplicação de formulários, realização de entrevistas informais e de registros fotográficos, e o mapeamento dos fenômenos, possibilitarão apreender o objeto de estudo a partir de um quadro de referência marxista.

A pesquisa foi desenvolvida na escola Pedro Cândido da Silva, localizada no espaço rural de União dos Palmares. Município situado na Mata Alagoana, distando 73 km da capital. Possui uma área territorial de 420, 376km² e uma população de 59.280 habitantes (IBGE, 2022). Integra a Região Geográfica Intermediária de Maceió, a Região Geográfica Imediata de União dos Palmares, da qual a sua sede é polo, e a Região de Planejamento Serrana dos Quilombos, constituindo-se também no seu município polo.

De acordo com a Secretaria Municipal de Educação (SEMED), o município tem 25 escolas municipais: 13 urbanas e 12 rurais, atendendo, respectivamente, 11.785 alunos e 596 docentes. Sendo 6.641 alunos e 312 docentes nas escolas urbanas, e 5.144 alunos e 284 docentes nas rurais. A escola estudada está a 18 km da sede e atende 163 alunos da educação infantil à EJA, nos períodos matutino, vespertino e noturno.

ISBN: 978-65-5222-065-3

A pesquisa concentrou-se em duas turmas, uma do 6° e outra do 9° ano do ensino fundamental, com o objetivo de compreender a visão dos alunos sobre a relação campo-cidade e rural-urbano. Por meio de visitas e atividades de observação, a atividade durou 1 mês na escola observada.

Aplicou-se um questionário com 25 perguntas ao docente e 22 perguntas aos alunos para avaliar como abordam e entendem a relação campo-cidade e rural-urbano. Trabalhou-se com uma amostragem não probabilística, visando uma análise qualiquantitativa. A pesquisa foi financiada pela Fundação de Amparo à Pesquisa de Alagoas (FAPEAL).

A RELAÇÃO CAMPO-CIDADE NO ENSINO DE GEOGRAFIA

A geografia é uma ciência que está preocupada com o movimento do mundo e das coisas. Por meio da dinâmica espacial, busca compreender a relação homem-natureza e as transformações geradas pelos fenômenos que compõem o espaço geográfico. Visto como uma instância social, produto histórico transformado pelo homem e principal objeto de estudo da Geografia. "O espaço como estrutura social, capaz de agir e de reagir sobre as demais estruturas da sociedade e sobre esta como um todo" (Santos, 1987, p. 145).

Nesse sentido, faz-se necessário o ensino e o estudo da geografia de forma que considere o espaço e os seus agentes modeladores. Assim, a geografia escolar deve buscar estruturar-se a um olhar mais integrador e aberto "[...] tornando-se uma ciência mais plural" (Cavalcanti, 2010, p.18-19).

Nessa perspectiva, a geografia escolar deve ser a base para a construção de um pensamento crítico nos educandos por meio da apreensão do espaço e suas espacialidades. Os docentes devem proporcionar o ensino e o aprendizado de forma multidisciplinar, desenvolvendo capacidades e habilidades para a compreensão dos fenômenos geográficos, além de raciocinar e interpretar os elementos da realidade.

ISBN: 978-65-5222-065-3

> A consideração da geografia escolar como uma maneira específica de raciocinar e de interpretar a realidade e as relações espaciais, mais do que uma disciplina que apresenta dados e informações sobre lugares para que sejam memorizados, aproxima a disciplina dos princípios construtivistas. (Cavalcanti, 2010, p. 35).

Segundo Cavalcanti (2010), o primeiro passo como metodologia do ensino da geografia escolar é colocar o aluno no centro, sendo o sujeito do processo de ensino. O docente vai fazer o papel de mediador no processo de formação do educando, favorecendo e propiciando a inter-relação entre sujeitos e meio, dentro do âmbito escolar.

Nesse processo de ensino e aprendizagem na geografia escolar, é necessário a utilização de uma abordagem que priorize as escalas espaciais nos conteúdos ministrados. O Profissional docente, por meio das escalas macro e micro, do global ao local, conduzirá os educandos a interpretarem e compreenderem seu espaço vivido. Assim

> O professor deve captar os significados que os alunos dão aos conceitos científicos que são trabalhados no ensino. Para formar um pensamento espacial, é necessário que eles formem conceitos geográficos abrangentes, que são ferramentas fundamentais para compreender os diversos espaços, para localizar e analisar os significados dos lugares e sua relação com a vida cotidiana (Cavalcanti, 2010, p.7).

Segundo Souza e Freitas (2016), o território brasileiro passou por novas transformações que resultaram em novas dinâmicas, que influenciadas pelo processo de modernização e urbanização, adentraram o campo e a cidade, transformando suas dinâmicas sociais. A geografia enquanto ciência do espaço busca entender essas mudanças que se tornaram fundamentais para o processo de configuração espacial.

Para ter o entendimento sobre as relações campo-cidade, primeiramente é preciso buscar uma compreensão acerca do seu par dialético: rural e urbano (Hespanhol, 2013, p. 104). Assim, é preciso enxergar e distinguir com clareza seus significados. Conforme afirma Whitacker (2010), a distinção entre campo, cidade e rural e urbano se faz necessária pois

ISBN: 978-65-5222-065-3

cidade e campo se caracterizam por serem formas espaciais, enquanto que urbano e rural são conteúdos e contingentes.

Assim, cabe a reflexão sobre a natureza de espaço geográfico, que de acordo Milton Santos (2008) se concebe por meio da relação entre objetos e ações, organizados como um sistema. Assim,

> O espaço é formado por um conjunto indissociável, solidário e também contraditório, de um sistema de objetos e sistemas de ações. Não considerados isoladamente, mas como o quadro único no qual a história se dá. (Santos, 2008, p. 63).

Os objetos são as formas criadas pelo homem nos lugares, as ações são as forças conduzidas por meio da dinâmica social, sendo essas responsáveis pelo processo de configuração territorial. Nesse sentido, o autor propõe o espaço como resultado da inseparabilidade de objetos e ações, a partir da ideia da forma-conteúdo, propondo um espaço híbrido, um misto, unindo o processo e o resultado, a função e forma, passado e futuro, objeto e sujeito (Santos, 2008, p. 103).

Seguindo essa linha de forma-conteúdo, campo e cidade são sinônimos dos espaços rural e espaço urbano. Campo e Cidade representam formas concretas, materializadas pelo homem na paisagem (Biazzo, 2009). Rural e Urbano são conteúdos geridos a partir das relações sociais. Assim, diante das relações produzidas, campo e cidade representam as formas, e rural e urbano constituem seus modos de vida (conteúdos).

Quando se aborda a relação campo-cidade e rural-urbano por meio do ensino de geografia, muitas vezes ainda é constatado uma análise dicotômica. Nessa abordagem, o campo é tratado de forma atrasada, ligada ao atraso e a conteúdos obsoletos, enquanto que a cidade é apontada como o local da rapidez e do progresso, detentora das melhores técnicas e serviços. Desse modo, existe uma visão de oposição entre os espaços, muitas vezes ilustrados nos livros de geografia.

Cabe ao docente, buscar meios e estratégias que superem essa visão dicotômica, distorcida e artificial, que não responde mais a realidade do

ISBN: 978-65-5222-065-3

espaço geográfico. O ensino de geografia deve preparar os educandos, sobretudo, na sala de aula, a interpretar e diferenciar as características e elementos que compõem a cidade, o campo, o rural e o urbano.

O docente como um grande mediador, tem um papel crucial no processo de ensino e aprendizagem, pois a Geografia não é mais uma disciplina descritiva, pois está presente em todos os aspectos da sociedade. Assim, o educador carrega consigo a responsabilidade de formar cidadãos, indivíduos críticos capazes de compreender a realidade, no qual estão inseridos, seja tanto no campo, quanto na cidade.

O entendimento e estudo das relações campo-cidade e rural-urbano devem ser cautelosamente abordados para os alunos da educação básica, passando pela construção dos conceitos de ambos os espaços e outros conceitos geográficos necessários para o entendimento dos discentes. Deve haver, portanto, uma discussão sobre qual conteúdo e conceito apresentar em sala de aula, de forma que tal estudo, alimentado pela discussão teórica, transcenda esse âmbito para alcançar e destacar a realidade empírica (Souza; Freitas. 2016, p.100). Assim,

> É válido que o professor desenvolva, em princípio, essa capacidade de pensar geograficamente, e, ainda mais, que tenha consciência da relevância dessa capacidade para a vida cotidiana de todos os alunos. Essa consciência o ajudará a orientar seu trabalho com finalidades formativas mais consistentes, superando o mero "repasse" de conhecimentos (Cavalcanti, 2019, p. 102).

Nesse sentido, segundo a Lana Cavalcanti, faz-se necessário um olhar sobre a forma como o professor pode ministrar suas aulas. Ele deve partir da abordagem do cotidiano dos educandos, trazendo a categoria lugar, como espaço do vivido e orientar os trabalhos em sala de uma forma mais consistente, e não apenas de um ensino da geografia meramente tecnicista. Ensinar geografia é analisar as relações sociais, culturais, políticas e as transformações antrópicas e naturais no espaço geográfico. Compreender as nuances de cada lugar e suas particularidades requer

ISBN: 978-65-5222-065-3

um entendimento dos significados de campo e cidade enquanto formas e rural e urbano como seus conteúdos sociais. O educador deve inserir os alunos na realidade geográfica, pois os alunos, em atividade escolar, entram em relação com o mundo de modo mediado por um conjunto de instrumentos materiais e simbólicos (Cavalcanti, 2019. p. 198).

A relação campo-cidade no ensino de geografia é essencial para entender os avanços sociais e as nuances territoriais em diferentes escalas. O ensino deve buscar conectar e integrar campo, cidade, rural e urbano de maneira interdependente, superando dicotomias e refletindo a evolução da ciência geográfica. Dessa forma, os alunos compreenderão melhor essas transformações durante o processo de ensino-aprendizagem.

O pensamento crítico é um fator importante no processo de ensino e aprendizagem da geografia, pois a criticidade nasce sobre o debate das contradições de diferentes leituras de mundo e como cada indivíduo enxerga a sociedade. Negar essas contradições é também fazer com que os indivíduos não sejam capazes de compreender o mundo de forma crítica. Assim, os componentes curriculares de geografia na BNCC pouco abordam a palavra "crítica", e menos ainda o termo "classe social", deixando de lado os problemas e contradições existentes na sociedade atualmente.

> Nenhuma referência ao termo "contradição", em nossa perspectiva é negar as contradições do mundo atual, diretamente vinculadas ao processo de desenvolvimento desigual e combinado do capitalismo, não contribui para a formação de um sujeito social capaz de ver o mundo em diferentes escalas, problematizando e construindo ações individuais e coletivas (Girotto, 2019, p.199).

Dessa forma, analisar a temática sobre relação campo-cidade e rural-urbano no ensino de geografia é um papel também social, pois envolve ter conhecimento das funções territoriais e econômicas que decorrem das relações. No âmbito da geografia, o educador precisa ter leitura espacial e conduzir sua aula de maneira responsável e não excludente, apresentando as conexões e interdependências entre os espaços.

ISBN: 978-65-5222-065-3

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A concepção das relações campo-cidade e rural-urbano a partir da prática docente envolveu apenas um profissional, que atua lecionando geografia nas duas turmas analisadas. Na visão do docente, campo é algo oposto da cidade, local em que a produção agropecuária é dominante, caracterizada pela maneira de viver de sua população, como costumes e hábitos. Ainda de acordo com as concepções do docente, a cidade é o lócus das concentrações populacionais e das melhores condições de vida, devido à oferta de serviços e políticas públicas. O docente caracteriza a cidade como local da diversidade econômica, exemplificando a partir de manifestações como a feira livre e o comércio em seu entorno. Ainda de acordo com suas análises, o mesmo caracterizou rural e campo como sinônimos, associado a natureza, com pouca poluição e com ar puro. Ao ser questionado sobre o que seria urbano, foi classificado como a parte mais populosa do município.

A essas análises, pode-se classificar como uma visão antagônica ou dicotômica, no qual as características socioterritoriais entre os espaços são desconsideradas, isto é, não é considerado qualquer tipo de relação entre os espaços e é feita uma análise separatista, em que cidade é tratada como sinônimo de urbano e campo é tratado da mesma forma com o rural.

Conforme afirma Marques (2002, p. 100), o campo é visto como atrasado e a cidade como o símbolo do progresso, refletindo uma visão dualista. Embora rural e urbano sejam considerados sinônimos de campo e cidade, respectivamente, essa distinção não foi abordada diretamente, indicando uma compreensão pouco efetiva sobre o tema.

Durante a análise das suas aulas, de modo geral, tanto nas turmas do 6º quanto do 9º ano, observou-se uma recorrência nas práticas pedagógicas, com o docente utilizando o livro didático em suas aulas com frequência e seguindo uma linha de abordagem de cunho tradicional. Essa metodologia deixou os alunos consideravelmente desinteressados nas aulas de

ISBN: 978-65-5222-065-3

Geografia, o que tornou também a compreensão sobre alguns conteúdos pouco efetiva.

Para temas tão complexos, é preciso ter metodologias diferentes, inovadoras ou até mesmo ativas e não ficar totalmente dependente do livro didático, conforme afirma Souza; Freitas

> O livro didático sempre foi um instrumento importante do processo de ensino-aprendizagem nas escolas. Mas, nos últimos anos, com o advento de novas tecnologias, ele perdeu parte de sua importância e começou a ceder lugar a essas tecnologias como: projetores de vídeos e imagens, aparelhos de informática, aparelhos de som e ainda aplicativos de smartphones e tablets. (Souza; Freitas, 2016, p. 102).

A partir do uso de novas metodologias, é possível tentar diminuir as lacunas deixadas sobre o tema para ir além das aulas de geografia, e ir também para o aspecto social dos alunos. Cabe ao educador o papel de repassar um ensino crítico a partir de suas práticas pedagógicas que proponha aos alunos um raciocínio geográfico que vise a percepção das contradições sociais. Assim,

> [...] compete o papel do professor de geografia comprometido com a formação de qualidade do estudante, sobretudo do campo: ajuda-lo a desvendar as máscaras da perversa (re) organização socioespacial e lutar pela transformação das condições que lhe impede de viver com dignidade no campo (Batista, 2018, p. 132).

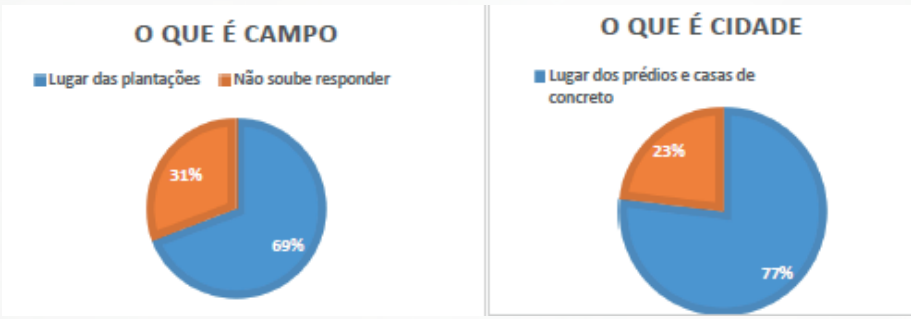
O educador busca engajar seus alunos de formas diversas, como feiras de ciências e atividades escolares de campo, para que eles encarem a disciplina com mais seriedade. Apesar de seus esforços, análises da prática docente e da percepção sobre a relação campo-cidade confirmam uma visão dicotômica, especialmente nos aspectos comerciais e produtivistas. Assim, o geógrafo não deve analisar o tema pelo viés econômico, produtivo e mercadológico, mas destacar a diversidade de ideias e características que compõem estes lugares (Alves, 2012).

ISBN: 978-65-5222-065-3

CONCEPÇÃO DOS DISCENTES DO 6º ANO EM RELAÇÃO A TEMÁTICA

Em relação aos educandos avaliados no 6º ano, a turma em questão é composta por 15 alunos. Desses, 69% (9) possuem 11 anos e os outros 31% (4) estão com 12 anos de idade. Quanto ao sexo, 62% (8) é do sexo feminino e 38% (5) do masculino. Todos são do espaço do espaço rural, e em sua maioria, residem próximos ao perímetro da escola.

Os alunos responderam perguntas simples e objetivas, visando analisar suas concepções sobre o que seria campo, cidade, rural, urbano e suas relações no espaço. Conforme mostram os gráficos a seguir, os alunos compreenderam da seguinte forma:



Sobre o que seria campo, 69% dos alunos (10) identificam como lugar das plantações, de predominância da mata e principalmente por ser o lugar dos animais. Ainda destacaram outras características como lugar do trabalho e como uma paisagem natural. Os outros 31% (3) restantes não souberam responder ou caracterizar esse espaço.

Em relação às concepções sobre o que seria cidade, 77% (11) dos entrevistados apontaram como o lugar onde se encontram os prédios, em que há predominância das casas de feitas de concreto (alvenaria) e que se nota a presença de carros em abundância. Ainda houveram outros apontamentos, como lugar onde predomina o calçamento, e também o que seria a "rua". Ademais, os outros 23% (2) restantes não souberam caracterizar ou identificar.

A turma em questão apresentou muitas dificuldades em conceituar ou apresentar qualquer diferença entre os espaços, principalmente

ISBN: 978-65-5222-065-3

quando abordou-se sobre rural e urbano, no qual 50% responderam que o rural é a mesma coisa que o campo, um lugar em que é possível encontrar fazendas, animais, casas e no qual se realiza trabalhos. Os outros 50% não souberam responder.

Mediante a concepção de espaço urbano, 31% dos alunos responderam que entendem o urbano como a mesma coisa da cidade, com as mesmas características, e que tudo que é urbano é a cidade. Sem exemplificações, apenas uma identificação com os determinados espaços sendo sinônimos. Os outros 69% restantes não souberam responder a pergunta, deixando-a sem resposta.

Quando perguntados sobre quais seriam as relações campo-cidade e rural-urbano existentes, nenhum aluno conseguiu responder à pergunta. Nota-se que em sua maioria, os alunos associaram rural como sinônimo de campo, e urbano como sinônimo de cidade. Essa dificuldade em identificar características dos espaços e em caracterizar relações entre eles, denota que os discentes desconhecem qualquer tipo de interdependência ou complementaridade e que suas visões sobre o tema possuem lacunas conceituais.

Depreende-se que há uma dificuldade na compreensão sobre a distinção entre os espaços, e estão reproduzindo uma visão que limita os espaços urbano e rural para uma categoria de sinônimos de campo e cidade, o que configura uma visão dicotômica, que ignora as características próprias de cada espaço, considerando o campo restrito à produção agropecuária e a cidade voltada para a produção industrial e ao fornecimento de bens e serviços para a população citadina e seu entorno (Hespanhol, 2013).

CONCEPÇÃO DOS DISCENTES DO 9º ANO

No processo de análise e obtenção de resultados com o 9º ano, foram entrevistados 10 alunos, de uma turma de 13 estudantes. Dos alunos ava-

ISBN: 978-65-5222-065-3

liados, 50% são compostos pelo sexo masculino e os outros 50% pelo sexo feminino, com idades entre 13 a 15 anos.

Mediante ao entendimento sobre o que seria campo, predomina-se a concepção de um lugar onde destaca-se a agricultura e cultivo de alimentos, e onde há a presença de árvores e animais, com 70% das respostas. Os outros 20% dos alunos avaliados apontaram o campo como responsável por ter ar puro, enquanto os outros 10% indicaram como área rural de uma cidade. Em consideração ao que seria cidade, foram obtidas 10 percepções diferentes. Em suma, indicam como lugar agitado, do trabalho, em que há a permanência dos supermercados e mercadorias, além de ser o local em que estão inseridas as praças e lojas, e que oferece mais oportunidades de melhora de vida. Em contrapartida, também apontaram como um local extremamente barulhento e movimentado, responsável por uma grande poluição prejudicial à saúde.

Os alunos apresentam uma visão dualista do que é rural, sem distinguir claramente o campo. Para 60%, o rural refere-se a fazendas e sítios, associando-o a lavouras e trabalho. Os 40% restantes veem o rural de forma simbólica, com 20% o considerando um lugar de calmaria e os outros 20% como espaço para lazer. A análise mostra que os alunos não diferenciam campo e rural, tratando ambos como sinônimos, especialmente em relação às lavouras, agricultura e trabalho.

Sobre as concepções de urbano, 70% dos entrevistados compreendem como sinônimo de cidade, em que as pessoas vão trabalhar, fazer compras e ir ao médico. Os outros 20% indicam o espaço rural como o lugar do trabalho. Depreende-se que da mesma forma que ocorre nas concepções com campo e rural, a visão dicotômica acontece com as análises sobre urbano e cidade.

Quanto às relações entre o campo e a cidade, 50% dos entrevistados não souberam indicar nenhum exemplo, deixando sem respostas. Os outros 50% apontaram que as relações estão distribuídas nos aspectos de bens e serviços e principalmente em atividades de trabalho, sendo 40% na produção e colheita de alimentos que são vendidos para a cidade e

ISBN: 978-65-5222-065-3

os outros 10% correspondem ao transporte que faz o deslocamento do campo para a cidade.

Diante do exposto, é perceptível uma dificuldade na aprendizagem acerca do tema proposto, em que poucos alunos responderam aos questionamentos, com análises aquém do esperado, caracterizando uma visão antagônica, reducionista e que reforça a necessidade de todos os agentes buscarem novos meios, novas metodologias que consigam inserir as relações entre campo-cidade e rural-urbano, de forma que cada um desses elementos tenham suas características enfatizadas, que marquem suas relações.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As transformações desencadeadas pelo processo de urbanização, pautadas a partir do modo capitalista, estabeleceram novas relações na sociedade, sobretudo nos espaços urbano e rural, impulsionados pela difusão da ciência e da técnica que intensificaram as relações entre o campo e a cidade. A partir desse processo, surge a necessidade de rediscutir os conceitos rural e urbano e seus papéis na sociedade.

Os resultados obtidos diante da pesquisa constatam que há uma dificuldade significativa tanto dos alunos, quanto do docente em abordar o tema, resultando na compreensão de que o campo é tratado como sinônimo de rural e cidade é visto como a mesma coisa que urbano. Nesse sentido, constata-se uma visão dicotômica: sendo a cidade o local do comércio e o campo é necessariamente voltado para a produção, desprovido de tecnologias e técnicas.

A maioria dos alunos abordados, tanto dos anos iniciais, quanto os dos anos finais do ensino fundamental, não conseguiram demonstrar elementos de interdependência e complementaridades entre os espaços urbano e rural, tratando-os como opostos e sem qualquer tipo de vínculo. O espaço vivido dos discentes retrata uma dicotomia que vem sendo passada de gerações anteriores, como pais e avós desses alunos, que são agricultores e residem nas imediações do assentamento cavaco.

ISBN: 978-65-5222-065-3

Depreende-se que o ensino de geografia ainda é pautado em critérios tradicionais, com maior abordagem no livro didático, embora o docente utilize outros meios didáticos, mas com menor frequência. Assim, as aulas são pautadas mais na experiência e no cotidiano dos alunos, limitando-os a compreender a geografia de maneira crítica e reflexiva.

Nesta pesquisa, o intuito não foi desenvolver novos conceitos ou tecer críticas aos agentes envolvidos, mas fazer uma análise que pudesse contribuir para o entendimento da temática de forma que todos saíssem ganhando com as discussões envolvidas. O papel da pesquisa foi levar o debate acadêmico para os alunos e o docente da escola rural, com o intuito de apresentar as dinâmicas rurais e urbanas aos alunos e apresenta-los ao mundo de forma diferente da que eles veem na escola.

Nesse caso, as dificuldades de compreensão do tema são notórias, nas duas turmas avaliadas. Os alunos não conseguiam responder as perguntas, trazendo a necessidade de realizar ações lúdicas e outras metodologias com o intuito de levar o conteúdo de maneira diferente, no qual eles pudessem absorver o máximo de conteúdo possível. Todavia, sobre a temática, o docente aborda campo e cidade de forma isolada, caracterizando o campo como lugar das plantações e a cidade como o lócus do comércio.

A pesquisa enfatiza que esse é um desafio a ser superado, ressaltando o papel da geografia como ciência e também como disciplina, a se reinventar e buscar novas formas de dar subsídios para as escolas, principalmente as rurais, que ainda buscam maior suporte e aparatos tecnológicos para oferecerem qualidade de ensino a seus alunos. A sociedade precisa estar ciente desses avanços e a academia precisa estar mais presente com a comunidade escolar, trazendo reflexões e eventos, trabalhando o avanço da ciência de forma concreta e material, buscando integrar os agentes em seus espaços vividos de acordo com a realidade que a sociedade está inserida geograficamente.

A realização da pesquisa não representa seu fim, pois há novos estudos, novos elementos a serem estudados. À luz do método dialético,

ISBN: 978-65-5222-065-3

espera-se que novas pesquisas sobre as relações campo-cidade e rural--urbano nas aulas de geografia possam surgir, trazendo novos resultados, com avanços dos problemas detectados e com proposições para a sociedade

AGRADECIMENTOS

Agradecimentos a Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Alagoas (FAPEAL).

REFERÊNCIAS

ALVES, Flamarion D. **A relação campo-cidade na geografia brasileira: apontamentos teóricos a partir de periódicos científicos.** *Geografia: Ensino & Pesquisa*, v. 16, n. 3, 2012.

BATISTA, A. L. L. S. **A relação campo-cidade no ensino de geografia: uma análise do trabalho pedagógico com estudantes do fundamental II.** *Germinal: Marxismo e Educação em Debate*, Salvador, v. 10, n. 2, p. 124-143, 2018.

BIAZZO, Pedro Paulo. **Campo e rural, cidade e urbano: distinções necessárias para uma perspectiva crítica em geografia agrária.** *IV Encontro Nacional de Grupos de Pesquisa – ENGRUP*, Anais, 2008.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **A Geografia e a cidade: Ensaios sobre o ensino de geografia para a vida urbana cotidiana.** 3. ed. Campinas, SP: Papirus, 2010.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **Pensar pela Geografia: Ensino e relevância social.** Goiânia: C&A Alfa Comunicação, 2019.

ENGELS, Friedrich. **Anti-Düring: A revolução da ciência segundo o senhor Eugen Düring.** Tradução de Nélio Schneider. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2015. (Marx-Engels).

GIROTTO, E. D. **Da geografia da BNCC às geografias das escolas: tensão e resistências.** In: CÁSSIO, F.; JÚNIOR, R. C. (Orgs.). *Educação é a base? 23 educadores discutem a BNCC.* 1. ed. São Paulo: Ação Educativa, 2019. p. 195–204.

HESPANHOL, Rosangela A. de Medeiros. **Campo e cidade, rural e urbano no Brasil contemporâneo.** *Mercator*, Fortaleza, v. 12, n. 2, p. 103–112, set. 2013.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Cidades.** Disponível em: https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/al/uniao-dos-palmares.html. Acesso em: 15 jul. 2023.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica.** 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MARQUES, Marta I. M. **O conceito de espaço rural em questão.** *Terra Livre*, São Paulo, ano 18, n. 19, p. 95–112, jul./dez. 2002.

SANTOS, Milton. **Por uma Geografia Nova: Da crítica da Geografia a uma Geografia Nova.** 2. ed. São Paulo: Hucitec, 1980.

SANTOS, Milton. **A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção.** 4. ed. São Paulo: EDUSP, [1996] 2008.

SOUZA, Caio M. de M.; FREITAS, André V. **A importância da relação cidade-campo no ensino de geografia na educação básica.** *Projeção e Docência*, Brasília, v. 7, n. 2, p. 95–105, 2016.

SOUZA, Marilsa Miranda de. **Imperialismo e educação do campo.** Araraquara, SP: Cultura Acadêmica, 2014. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/items/d180f992-73e2-4101-8fab-758650fd4fe4. Acesso em: 3 maio 2022.

WHITACKER, A. M. **Campo e cidade. Cidades médias e pequenas: algumas proposições para a pesquisa e o debate.** In: LOPES, Diva M. L.; HENRIQUE, W. (Orgs.). *Cidades médias e pequenas: teorias, conceitos e estudos de caso.* Salvador: CEI, 2010. p. 187–194. (Série Estudos e Pesquisas, 87).

ISBN: 978-65-5222-065-3

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT17.019

FABRICAÇÃO DE JOGOS DE SALÃO COM MATERIAIS RECICLÁVEIS

Duciene Bezerra da Silva Nunes[1]
Thiago Akilla Isídio Ventura de Lima[2]

RESUMO

O presente projeto foi realizado por estudantes do 1° Ano do Ensino Médio da EREM Professor Aureliano Gonçalves dos Santos, com intuito de resgatar a prática e a vivência dos jogos de salão, que estão sendo esquecidos, ou em desuso, em função da proliferação e fortalecimento dos jogos eletrônicos, ocasionado pela globalização e artificialização do meio. Dessa forma, é possível notar que quando crianças e adolescentes jogam, atuam de forma lúdica, (re)significando suas ações, o que gera maior autonomia e fortalecimento cognitivo. A construção de jogos de salão atua como ferramenta de construção de conhecimentos ao que se refere à sustentabilidade, resolução de problemas e interação social. Para sua fabricação foram utilizados materiais reciclados como: tinta, palito de churrasco, canudos, cabo de vassouras, rolo de papel filme, pedaço de madeira compensado, papelão, pedaços de papel camurça, cartolina, pinceis, cola quente, durex e lápis marcador. Os/as estudantes apresentaram interesse, animação e entusiasmo no decorrer dos trabalhos, como por exemplo, a utilização dos jogos nos intervalos e nas comemo-

1 Mestranda do Curso de Educação Física da Universidade de Pernambuco - UPE, duciene.bezerrasn@upe.br;

2 Graduado pelo Curso de Licenciatura em Geografia da Universidade de Pernambuco - UPE, thiago.akilla@upe.br.

ISBN: 978-65-5222-065-3

rações realizadas pela escola como Dia dos Estudantes. Neste cenário, para realização do estudo, conduziu-se um estudo bibliográfico de caráter básico, fundamentado nos princípios da pesquisa bibliográfica, com uma investigação exploratória e qualitativa, com o objetivo de promover o aprimoramento de competências educacionais com os jogos de tabuleiro que o professor pode desenvolver em sala de aula com seus estudantes. Este resumo deverá ser o mesmo utilizado no formulário de submissão.

Palavras-chave: Ensino e Aprendizagem, Escola, Estudante, Jogos de Salão, Vivência.

ISBN: 978-65-5222-065-3

INTRODUÇÃO

Os jogos trabalham elementos cognitivos, corporais e afetivos dos indivíduos, possibilitando a autonomia e compreensão do seu corpo, como também, de todos os segmentos e regras que o constituem. Levando a integração sociocultural, trabalho em equipe, cooperação e inclusão no ambiente no qual ele se desenvolve. Os jogos de salão, por sua vez, focam nas faculdades mentais por meio das estratégias e habilidades relacionadas à concentração, atenção, raciocínio lógico, tomada de decisões e elaboração de estratégias. Eles estimulam o pensamento crítico, a memória e a capacidade de antecipação, sendo excelentes ferramentas para o desenvolvimento intelectual e emocional.

Para Huizinga (1999 p. 7)

> As grandes atividades arquetípicas da sociedade humana são, desde início, inteiramente marcadas pelo jogo. Como por exemplo, no caso da linguagem, esse primeiro e supremo instrumento que o homem forjou a fim de poder comunicar, ensinar e comandar. É a linguagem que lhe permite distinguir as coisas, defini-las e constatá-las, em resumo, designá-las e com essa designação elevá-las ao domínio do espírito.

Por sua acessibilidade e capacidade de adaptação, os jogos de salão favorecem a participação de pessoas com diferentes perfis, seja qual for a idade, condição física ou nível de habilidade. Isso os torna ferramentas importantes tanto para a educação quanto para a promoção da inclusão social.

Segundo Prado (2019), os jogos de tabuleiro modernos, considerados uma categoria dentro dos jogos de salão, assumem papel relevante na educação ao favorecer a aprendizagem significativa, ao promover tanto o engajamento dos alunos quanto o desenvolvimento de habilidades de pensamento crítico e estratégico.

De acordo com Klopotova & Krupnova (2020), os jogos de tabuleiro podem ser empregados de forma eficaz com crianças no espectro autista para desenvolver habilidades de comunicação, tais como atenção ao

ISBN: 978-65-5222-065-3

parceiro de jogo, espera da vez e articulação de perguntas, quando organizados como atividades estruturadas em ambiente educativo. Visto que, esses jogos promovem a inclusão dentro e fora da escola.

Partindo do supracitado, os jogos de salão estão presentes no âmbito escolar de forma cotidiana, surgindo desde dos primeiros intervalos do dia até os momentos livres entre as aulas, no qual os estudante sempre preferem ocupar a mente com jogos que trabalham o raciocínio lógico, estratégias e sorte. Porém, eles ganham um destaque especial nos Projeto de Jogos Interclasse, quando é colocado em prática, por meio da competição, toda experiência adquirida durante os momentos recreativos.

Contudo, algumas escolas apresentam a ausência de materiais pedagógicos que dão suporte a prática dos jogos de salão, ficando restrito muitas vezes ao "quarteto fantástico" termo utilizado entre os Profissionais da Educação Física para se referir ao Futebol, Futsal, Handebol e Voleibol, firmando assim, uma prática esportivista.

Apesar dos inúmeros desencontros entre o jogo e a educação escolar ao longo da história, é inegável a profunda ligação entre a criança e a atividade lúdica. O brincar representa não apenas uma forma de entretenimento, mas um meio de expressão, aprendizagem e desenvolvimento integral. Dessa forma, a presença do jogo no contexto escolar torna-se inevitável e necessária, pois contribui para a construção de saberes, a socialização e o estímulo à criatividade. (Somerhalder, Alves. 2011)

Essa questão leva a inovação e necessidade de acesso a novas perspectivas socioculturais, já que os jogos de salão, geralmente, ficam restritos a aristocracia, fazendo com que estudantes e professores fabriquem, por meio da reciclagem ou da reutilização, os seus próprios produtos como forma de democratizar e facilitar a participação de todos.

Os materiais utilizados para confecção desses jogos também surgem no dia a dia, encontrados tanto na escola como nas casas dos discentes, que começam a ver novas perspectivas até para uma tampa de garrafa que pode se tornar, por exemplo, uma peça de dama ou fubica. O que também promove a interdisciplinaridade da Educação Ambiental com

ISBN: 978-65-5222-065-3

ações que vão para além dos muros da escola, já que a produção é levada para casa e utilizada pelos estudantes em seus momentos recreativos com amigos e parentes.

Alinhado ao desenvolvimento com sustentabilidade, uma das formas mais eficazes de transformar hábitos e atitudes depredatórias é por meio da Educação Ambiental, tanto nas escolas quanto em espaços comunitários. Nesse contexto, os jogos de salão se destacam como recursos lúdicos e interativos que facilitam a sensibilização sobre questões ambientais.

> As premissas teóricas em torno do diálogo de saberes entre educação e meio ambiente, nas suas múltiplas dimensões e como campo teórico em construção, têm sido apropriadas de formas diferentes pelos educadores ambientais, que buscam uma nova transversalidade de saberes, um novo modo de pensar, pesquisar e elaborar conhecimento, que possibilite integrar teoria e práticas. (JACOBI, 2005, p. 243).

Durante a Semana do Meio Ambiente, surgiu a proposta de integrar a temática da Educação Ambiental às atividades pedagógicas da disciplina, resultando na concepção deste projeto. O objetivo central é promover a sensibilização ambiental e estimular a criatividade dos estudantes por meio da confecção de jogos de salão elaborados com materiais reutilizáveis.

Essa iniciativa, além de fomentar a reutilização de resíduos sólidos, contribui significativamente para o desenvolvimento da coordenação motora, da interação social, do trabalho em equipe e da valorização do ato de brincar de forma consciente e sustentável. Dessa maneira, o projeto articula Educação Ambiental e práticas lúdicas, oferecendo uma abordagem educativa acessível, prática e inclusiva.

Ao construir os jogos a partir de materiais recicláveis, os estudantes vivenciam, na prática, a importância da sustentabilidade e do reaproveitamento, compreendendo que pequenas ações podem contribuir para a proteção do meio ambiente.

Ao promover dinâmicas que envolvem raciocínio, cooperação e tomada de decisão, esses jogos estimulam o conhecimento e a com-

ISBN: 978-65-5222-065-3

preensão dos sistemas naturais, evidenciando a conectividade e a interdependência entre os elementos que os constituem. Por meio de atividades como jogos de tabuleiro temáticos, cartas educativas, desafios ecológicos e simulações, os participantes desenvolvem consciência crítica, empatia ambiental e aprendem, de forma divertida, a importância de adotar estilos de vida sustentáveis.

O presente estudo realizado com estudantes do 1° Ano do Ensino Médio da EREM Professor Aureliano Gonçalves dos Santos, buscou desenvolver jogos de salão utilizando materiais recicláveis, promovendo a sensibilização ambiental, o reaproveitamento de resíduos e o estímulo à criatividade, à cooperação e ao raciocínio lógico dos discentes por meio da construção e utilização dos jogos, resgatando a prática e vivência dos jogos de salão, que estão sendo esquecidos em virtude da proliferação dos jogos eletrônicos e da globalização.

O projeto tem como objetivo geral desenvolver jogos de salão utilizando materiais recicláveis, promovendo a sustentabilidade, o reaproveitamento de resíduos e o estímulo ao raciocínio lógico dos estudantes. A proposta buscou resgatar a prática e a vivência dos jogos de salão sob uma perspectiva sociocultural, valorizando a criatividade, o trabalho em equipe e a consciência ambiental. Para isso, pretendeu-se identificar materiais recicláveis que possam ser reaproveitados na confecção dos jogos, explorando suas possibilidades de uso de forma lúdica e educativa.

Além disso, foi realizada uma pesquisa sobre diferentes tipos de jogos de salão, considerando suas estruturas, regras, funcionamento e potencial pedagógico. O planejamento e a construção dos jogos foram feitos com base em técnicas de reutilização, incentivando os estudantes a pensar de forma criativa e colaborativa. A iniciativa também visa desenvolver habilidades cognitivas e sociais, como lógica, estratégia, cooperação e respeito às regras.

Ao integrar educação ambiental com práticas pedagógicas interativas, o projeto contribuiu para a formação de cidadãos mais conscientes e participativos. A confecção dos jogos será realizada em oficinas práticas,

ISBN: 978-65-5222-065-3

envolvendo os estudantes em todas as etapas do processo. Dessa forma, o projeto promove uma aprendizagem significativa, aliando teoria e prática, sustentabilidade e cultura, inovação e tradição.

Estimulando, assim, a consciência ambiental por meio da prática da reutilização e da reflexão sobre o consumo sustentável, promovendo a interação e socialização dos atores participantes do estudo com a promoção do desenvolvimento de habilidades cognitivas, sociais e motoras através da criação ou utilização dos jogos, incentivando a troca de experiências e o aprendizado coletivo.

Segundo Coletivo de Autores (1992, p. 66), "Quando a criança joga, ela opera com o significado das suas ações, [...] tornar-se consciente das suas escolhas e decisões. Por isso, o jogo apresenta-se como elemento básico para a mudança das necessidades e da consciência".

Os jogos de salão representam uma prática cultural e recreativa que estimulam a convivência social, a criatividade e o lazer de forma simples e acessível. No contexto escolar, tais jogos podem assumir uma função pedagógica relevante, contribuindo para o desenvolvimento motor, cognitivo e socioemocional das crianças e jovens, ao mesmo tempo em que fortalecem valores como cooperação, respeito às regras e trabalho em equipe, bem como, o desenvolvimento de estratégias.

Ainda segundo França e Ribeiro (2007, p. 4),

> O jogo só existe em ato por ele ser um fenômeno que não é passível de ser previamente determinado, quantificado e manipulado por qualquer que seja o instrumento e noção criados pelo homem, pelo contrário, é o sujeito do jogo que se submete ao domínio lúdico - é o jogo que pré-determina a identidade daquele que joga, cabendo ao jogador somente ouvir o ritmo que pulsa em cada partida. Pode-se, com certeza, estabelecer as regras desde as quais deverá se pautar essa ou aquela partida; pode-se mesmo saber o que é próprio desse ou daquele jogo através do estudo das suas regras, contudo é impossível se repetir uma mesma partida, uma vez que cada partida é única, assim como a circunstância que dele advém.

A Educação Física, ao longo de sua trajetória, passou por diversas transformações e descobertas, sendo uma delas a compreensão de sua

ISBN: 978-65-5222-065-3

real importância no contexto educacional. Inicialmente vista apenas como uma prática voltada ao desenvolvimento físico, a disciplina evoluiu para abarcar aspectos cognitivos, sociais e culturais, tornando-se essencial na formação integral dos estudantes. Com essa evolução, surgiram os objetos de conhecimento que estruturam o ensino da Educação Física, entre eles o jogo, que se destaca por sua capacidade de promover o aprendizado de forma lúdica, dinâmica e significativa.

O jogo, como objeto de conhecimento da Educação Física, pode ser classificado em diferentes categorias, cada uma com características específicas. Os jogos de salão são aqueles que exigem concentração, raciocínio lógico e uso de estratégias ou sorte, sendo geralmente praticados com o auxílio de tabuleiros e peças. Já os jogos populares, também conhecidos como jogos culturais, tradicionais ou de rua, são transmitidos de geração em geração e refletem as vivências e experiências de cada comunidade, valorizando a cultura local e o patrimônio imaterial. Esses jogos promovem a socialização, o respeito às diferenças e o fortalecimento dos vínculos comunitários.

Além desses, há os jogos esportivos, que envolvem a prática de regras, fundamentos e técnicas específicas de modalidades esportivas, contribuindo para o desenvolvimento motor, a disciplina e o espírito de equipe. Por fim, os jogos eletrônicos, que se caracterizam pelo uso de dispositivos móveis ou computadores, estimulam a capacidade de resolução de problemas, a criação de estratégias e a tomada de decisões em ambientes virtuais. Todos esses tipos de jogos, quando inseridos de forma planejada no contexto escolar, enriquecem o processo de ensino-aprendizagem, tornando a Educação Física uma disciplina ainda mais relevante e conectada com a realidade dos estudantes.

As práticas do jogo não seguem um conjunto fixo de regras e, por isso, embora seja possível identificar jogos parecidos em diferentes períodos e regiões do mundo, eles são continuamente reinventados pelos diversos grupos culturais. (BNCC, 2017)

ISBN: 978-65-5222-065-3

As categorias dos jogos são separadas com base no que está elencado no Organizador Curricular de Pernambuco (OCP) no Ensino Médio, o estudo dos jogos é desenvolvido de forma progressiva e contextualizada. No 1° ano, os estudantes exploram a origem, os tipos e os aspectos socioculturais dos jogos populares, reconhecendo seu valor histórico e comunitário.

No 2° ano, o foco é a sistematização dos jogos esportivos, com reorganização de regras e estratégias, considerando as diferenças entre inclusão e integração da pessoa com deficiência e promovendo a participação de todos.

Já no 3° ano, os estudantes analisam as especificidades, sentidos e implicações socioculturais dos jogos eletrônicos e de salão, refletindo sobre seus impactos na cultura, no lazer e nas relações sociais contemporâneas. Todos eles possibilitam emergir em várias culturas, os jogos de salão proporcionam aos praticantes mergulhar nas habilidades cognitivas com estratégias próprias e específicas para cada jogo, promovendo um imenso prazer, alegria, interação e aprendizado de quem a pratica.

Kishimoto (2001) afirma que “O jogo nos propicia a experiência do êxito, pois é significativa, possibilitando a autodescoberta, a assimilação e a integração com o mundo por meio de relações e de vivências”. Dessa forma, o jogo é libertador e consegue de forma simples conectar várias culturas com respeito e interação.

> O jogo deve ser recreação, deve proporcionar satisfação, alegria e desfrute, e deve conseguir afastar o aborrecimento e o tecido. No jogo mistura-se risco, aventura, imaginação, liberdade, espontaneidade, criatividade, improvisação, colaboração, amizade, respeito às normas, aos companheiros e aos adversários. O jogo une esforços e o reconhecimento do sucesso dos outros. Tudo que implica involuntariamente ensino e aprendizagem, Natural e espontânea, com menos didática que a dos currículos, mas nem por isso menos valioso. (CASTRO, 2012, p. 10)

Assim, a escola é lugar que acolhe de forma democrática e vivencia todas as culturas, e a prática do jogo, por sua vez, proporciona este

ISBN: 978-65-5222-065-3

ambiente acolhedor, é por meio dessas culturas que os estudantes vivenciam, conhecem e integram outros jogos com suas especificidades.

Para Ramos et al. (2024, p. 6) "O jogo reflete os valores, crenças e tradições de uma comunidade, muitas vezes, é utilizado como ferramenta para transmitir conhecimento, reforçar normas sociais e até mesmo resolver conflitos." Assim, abordar o jogo no contexto escolar é reconhecer sua ampla contribuição para o desenvolvimento dos estudantes. Os jogos promovem interação social, favorecem a socialização e a inclusão, estimulam a espontaneidade e a criatividade, além de potencializarem o raciocínio lógico e o pensamento estratégico. Ao criar jogadas, elaborar estratégias e resolver problemas, os participantes desenvolvem habilidades cognitivas importantes, tornando o jogo uma ferramenta pedagógica eficaz e significativa no processo de ensino e aprendizagem.

Ainda como Ramos et al (2024, p. 6), "O jogo pode ser uma forma poderosa de comunicação e interação social. Ao jogar, os estudantes experimentam uma variedade de emoções, [...] que contribui para uma compreensão mais profunda de si e dos outros". Vivenciando emoções que favorecem o autoconhecimento e a empatia, contribuindo para o desenvolvimento pessoal e coletivo no ambiente escolar.

Com a implementação do projeto, a escola passou a contar com quatro tabuleiros do jogo de fubica, todos confeccionados pelos próprios estudantes durante a primeira edição da iniciativa. A construção dos tabuleiros foi realizada com materiais recicláveis, como papelão e madeira reaproveitada, promovendo a sustentabilidade e o envolvimento ativo dos estudantes. As peças do jogo foram feitas a partir de cabos de vassoura cortados em pequenos discos, que receberam pintura com tinta de dedo, permitindo que cada estudante personalize suas peças com cores e desenhos únicos.

Essa etapa do projeto despertou o senso criativo dos participantes e reforçou a importância do reaproveitamento de materiais no cotidiano escolar. Os tabuleiros foram incorporados ao ambiente da escola, sendo

ISBN: 978-65-5222-065-3

utilizados nos momentos de recreação, contribuindo para tornar o espaço mais lúdico e acolhedor.

Além de proporcionar momentos de diversão e descontração, o jogo de fubica também se destaca pelo seu potencial pedagógico. Durante as partidas, os discentes são estimulados a realizar cálculos mentais de adição e subtração, desenvolvendo o raciocínio lógico e a agilidade no pensamento matemático. O percurso do jogo exige atenção, estratégia e tomada de decisões, o que favorece o desenvolvimento de habilidades cognitivas importantes para o processo de aprendizagem.

A prática do jogo também promove a socialização, o respeito às regras e o trabalho em equipe, fortalecendo os vínculos entre os estudantes. Dessa forma, o projeto não apenas resgata uma brincadeira tradicional, mas também transforma o ato de jogar em uma experiência educativa rica e significativa.

A Base Nacional Comum Curricular (p, 223. 2017) versão final, com suas Competências Específicas de Educação Física para o Ensino Fundamental, na sua 10° competência Experimentar, desfrutar, apreciar e criar diferentes brincadeiras, jogos, danças, ginásticas, esportes, lutas e práticas corporais de aventura, valorizando o trabalho coletivo e o protagonismo. Nos incentiva a proporcionar esses momentos de criação junto aos nossos alunos, como ferramenta de valorizar o brincar como elemento cultural e educativo, resgatando jogos simples e acessíveis, que estimulam a socialização e podem ser adaptados à realidade da escola.

METODOLOGIA

A metodologia aplicada neste estudo fundamenta-se em uma abordagem qualitativa, com caráter exploratório e participativo, voltada à promoção de práticas sustentáveis e à valorização da ludicidade como ferramenta pedagógica.

A proposta teve como objetivo principal estimular a sensibilização ambiental por meio da construção coletiva de jogos de salão utilizando

ISBN: 978-65-5222-065-3

materiais recicláveis, promovendo o reaproveitamento de recursos e o desenvolvimento de competências cognitivas, sociais e afetivas dos estudantes do 1° Ano do Ensino Médio da Escola de Referência em Ensino Médio Professor Aureliano Gonçalves dos Santos (EREMPAGS), localizada no estado de Pernambuco, Brasil.

O percurso metodológico envolveu três etapas principais: levantamento bibliográfico, observação participante e registro documental. O levantamento bibliográfico teve como objetivo embasar teoricamente as práticas desenvolvidas, por meio da consulta a obras acadêmicas que discutem ludicidade, aprendizagem significativa, inclusão escolar, desenvolvimento cognitivo e metodologias ativas. A observação participante foi conduzida pelos professores responsáveis, que acompanharam diretamente as atividades realizadas pelos estudantes, registrando em diário de campo aspectos como engajamento, cooperação, criatividade e apropriação dos conteúdos. Já o registro documental incluiu fotografias, vídeos e relatos espontâneos dos estudantes, utilizados como material complementar para análise e divulgação dos resultados.

Nas duas primeiras aulas do projeto, foram desenvolvidas atividades introdutórias com o objetivo de sensibilizar os estudantes quanto à importância da reciclagem e do reaproveitamento de materiais. A proposta teve início com uma roda de conversa, na qual se discutiu o conceito de sustentabilidade e a relevância da reutilização de resíduos no cotidiano escolar. Em seguida, foram apresentados os jogos de salão que seriam confeccionados ao longo das aulas, abordando suas regras, objetivos e possibilidades de adaptação conforme os materiais disponíveis. Os alunos foram orientados a trazer de casa diversos itens recicláveis, como tampinhas, papelão, caixas, palitos de churrasco, canudos e cabos de vassoura, entre outros. Paralelamente, organizou-se o espaço da sala de aula para o armazenamento e separação dos materiais coletados, garantindo funcionalidade e segurança durante o processo.

Após essa etapa, os estudantes foram divididos em grupos, e cada equipe escolheu o jogo de salão que desejava construir. A partir dessa

ISBN: 978-65-5222-065-3

escolha, os alunos realizaram pesquisas sobre os jogos selecionados, investigando suas origens, características e formas de prática. Com base nas informações obtidas e nos materiais disponíveis, cada grupo elaborou esboços de montagem, planejando a estrutura e os elementos necessários para a construção dos jogos. As tarefas foram distribuídas entre os integrantes de cada equipe, promovendo a colaboração, o protagonismo estudantil e a responsabilidade compartilhada. Essa metodologia favoreceu o desenvolvimento de habilidades cognitivas, sociais e criativas, além de fortalecer o vínculo dos alunos com práticas sustentáveis e educativas.

Nas duas aulas seguintes, o projeto avançou para sua etapa prática, voltada à construção dos jogos de salão. Sob orientação dos professores, os estudantes iniciaram a confecção utilizando materiais simples e acessíveis, como cola, fita adesiva e tesoura. As peças dos jogos foram produzidas com criatividade e reaproveitamento: cabos de vassoura foram cortados em rodelas para os jogos de dama e fubica; palitos de churrasco foram pintados para compor o jogo pega vareta; e papelão foi recortado para a montagem do jogo da velha. Durante esse processo, os grupos interagiram entre si, promovendo momentos de troca de ideias, colaboração e apoio mútuo, o que favoreceu o desenvolvimento de habilidades sociais e o fortalecimento do trabalho em equipe.

Após a finalização dos jogos, os estudantes participaram de atividades de vivência e socialização, nas quais apresentaram a história, as regras e o processo de fabricação de cada jogo. Essas apresentações permitiram que os alunos compartilhassem suas experiências e refletissem sobre o percurso criativo e coletivo da construção. Em seguida, os jogos foram experimentados em sala de aula e em espaços coletivos da escola, organizando-se um sistema de rodízio entre os grupos para que todos pudessem conhecer e jogar diferentes modalidades. Essa etapa proporcionou momentos de lazer, aprendizado e integração, consolidando os objetivos do projeto ao unir sustentabilidade, cultura lúdica e educação colaborativa.

ISBN: 978-65-5222-065-3

Ao término do projeto, foi realizada uma exposição dos jogos confeccionados, organizada especialmente para apresentação à comunidade escolar durante a reunião de pais. Esse momento marcou a culminância das atividades desenvolvidas, proporcionando aos estudantes a oportunidade de compartilhar suas produções, aprendizagens e reflexões com familiares, professores e demais membros da escola. A exposição funcionou como um espaço de valorização do protagonismo estudantil, evidenciando o empenho coletivo e a criatividade aplicada ao longo do processo de construção dos jogos.

Além de reconhecer o esforço dos alunos, a atividade destacou a importância da sustentabilidade, do trabalho em equipe e da reutilização de materiais como práticas educativas significativas. A metodologia adotada demonstrou-se eficaz ao integrar teoria e prática, promovendo o desenvolvimento de competências cognitivas, sociais e emocionais. Essa abordagem contribuiu para a formação integral dos estudantes e para o fortalecimento de uma cultura escolar mais consciente, colaborativa e inovadora, alinhada aos princípios da educação ambiental e da aprendizagem significativa.

Ao término do projeto, foi realizada uma exposição dos jogos confeccionados, organizada especialmente para apresentação à comunidade escolar durante a reunião de pais. Esse momento marcou a culminância das atividades desenvolvidas, proporcionando aos estudantes a oportunidade de compartilhar suas produções, aprendizagens e reflexões com familiares, professores e demais membros da escola. A exposição funcionou como um espaço de valorização do protagonismo estudantil, evidenciando o empenho coletivo e a criatividade aplicada ao longo do processo de construção dos jogos.

Além de reconhecer o esforço dos estudantes, a atividade destacou a importância da sustentabilidade, do trabalho em equipe e da reutilização de materiais como práticas educativas significativas. A metodologia adotada demonstrou-se eficaz ao integrar teoria e prática, promovendo o desenvolvimento de competências cognitivas, sociais e emocionais. Essa

ISBN: 978-65-5222-065-3

abordagem contribuiu para a formação integral dos estudantes e para o fortalecimento de uma cultura escolar mais consciente, colaborativa e inovadora, alinhada aos princípios da educação ambiental e da aprendizagem significativa.

Para coletar a percepção dos estudantes, foram utilizados instrumentos como os registros audiovisuais e relatos informais dos participantes. Os registros fotográficos e videográficos foram realizados ao longo do processo de construção dos jogos e durante sua aplicação em momentos como os intervalos escolares e eventos comemorativos, como o Dia dos Estudantes. Os relatos espontâneos, por sua vez, revelaram percepções individuais sobre o projeto, evidenciando o impacto positivo da experiência na formação pessoal e acadêmica dos envolvidos.

A combinação entre fundamentação teórica, observação prática e registro documental proporcionou uma compreensão ampla e aprofundada do fenômeno investigado, contribuindo para o fortalecimento de práticas educativas inovadoras e contextualizadas. O projeto demonstrou que os jogos de salão, além de promoverem o desenvolvimento cognitivo e social, podem ser utilizados como recursos pedagógicos eficazes na construção de competências e valores essenciais à formação integral dos estudantes.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A realização do projeto "Fabricação de jogos de salão com materiais recicláveis" gerou resultados positivos e significativos nos âmbitos sociocultural, socioambiental e pedagógico. A proposta permitiu aos estudantes vivenciar experiências que integraram conhecimento, criatividade e consciência coletiva, promovendo uma aprendizagem ativa e contextualizada.

No aspecto sociocultural, os estudantes compreenderam que os jogos de salão possuem regras históricas e culturais, e que sua construção e prática favorecem a interação entre pessoas de diferentes origens, promovendo o intercâmbio cultural. O projeto incentivou o reaproveitamento

ISBN: 978-65-5222-065-3

consciente de materiais e o resgate de práticas tradicionais, fortalecendo o diálogo entre gerações e valorizando atividades coletivas que estimulam o convívio social, a solidariedade e o respeito mútuo.

Já no âmbito socioambiental, os estudantes aprenderam sobre os conceitos de sustentabilidade e reutilização, reconhecendo a importância de reaproveitar materiais disponíveis em diversos ambientes como casa, escola ou espaços públicos com a possibilidade de recriar jogos a partir desses recursos, reforçando o compromisso com atitudes mais responsáveis e ecológicas.

Já no ponto de vista pedagógico, aprenderam o significado de interdisciplinaridade, pois eles conseguiram unir a prática e a fabricação do jogo de salão, ao ambiente com sustentabilidade de forma lúdica e prazerosa. Como cita Castro (2012, p. 17) "É necessário desenvolver jogos em que todos os participantes possam ser aceitos e, nos que se reduza o medo do fracasso, a angústia ou frustração, buscando sempre fazer com que erros não sejam considerados uma questão ou prioritário nem básico". Desta forma, os discentes desempenharam muito bem suas tarefas, desde a coleta de materiais recicláveis, até a apresentação dos jogos, desenvolveram com excelência as apresentações de maneira criativa e dinâmica, apresentando todos os materiais utilizados pelas equipes na confecção.

Esses resultados dialogam com as ideias de Kishimoto (2001) e Castro (2012), que destacam o jogo como um recurso pedagógico essencial para o desenvolvimento integral do indivíduo, capaz de unir ludicidade, reflexão e formação de valores humanos. Assim, o projeto se consolidou como uma prática inovadora, interdisciplinar e transformadora no contexto escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência vivenciada ao longo do projeto evidencia a relevância do ensino dos jogos de salão no ambiente escolar, especialmente quando

ISBN: 978-65-5222-065-3

articulado ao uso de materiais recicláveis. Essa abordagem promove uma integração entre as dimensões históricas, culturais, sociais e cognitivas, favorecendo o desenvolvimento da consciência crítica dos estudantes e a valorização da cultura popular. Ao resgatar práticas tradicionais muitas vezes esquecidas, o projeto mostrou que é possível ensinar e aprender de forma prazerosa, estimulando a criatividade dos alunos e fortalecendo a consciência ambiental.

A construção dos jogos com materiais reaproveitados permitiu aos estudantes compreenderem, na prática, conceitos relacionados à sustentabilidade e ao consumo consciente. Ao transformar resíduos em recursos pedagógicos, os alunos passaram a reconhecer o valor de pequenas ações cotidianas que contribuem para a preservação do meio ambiente. Essa vivência ultrapassou os limites da sala de aula, alcançando o cotidiano dos estudantes e influenciando suas atitudes dentro e fora da escola.

A proposta também se destacou por promover o protagonismo juvenil, ao permitir que os alunos participassem ativamente de todas as etapas do projeto — desde a pesquisa e planejamento até a construção e apresentação dos jogos. Essa participação ativa favoreceu o desenvolvimento de habilidades como cooperação, responsabilidade, criatividade e tomada de decisões, além de estimular o trabalho em equipe e o respeito às diferenças.

Do ponto de vista pedagógico, o uso dos jogos de salão confeccionados com materiais recicláveis demonstrou grande potencial para a interdisciplinaridade. As atividades envolveram conteúdos de diversas áreas do conhecimento, como matemática, história, artes e ciências, proporcionando uma aprendizagem significativa e contextualizada. A prática lúdica dos jogos contribuiu para o desenvolvimento cognitivo e social dos estudantes, tornando o processo educativo mais dinâmico e envolvente.

Dessa forma, o projeto realizado na EREM Professor Aureliano Gonçalves dos Santos reafirma que o ato de “jogar e criar” é também um ato de educar, preservar e transformar. Ao unir cultura, sustentabilidade e educação, a iniciativa promoveu uma formação mais consciente, crítica

ISBN: 978-65-5222-065-3

e participativa, fortalecendo os vínculos entre escola, comunidade e meio ambiente.

Sendo assim, a metodologia adotada neste estudo permitiu não apenas a análise dos efeitos pedagógicos da construção de jogos de salão, mas também a valorização da ludicidade como ferramenta de aprendizagem e inclusão. O sucesso da experiência aponta para a necessidade de ampliar e incentivar práticas pedagógicas que valorizem o saber popular, a criatividade e o compromisso com a construção de um futuro mais sustentável.

REFERÊNCIAS

CASTRO, A. **Jogos e brincadeiras para Educação Física.** Rio de Janeiro: Vozes, 2012.

FRANÇA, K. M. et al. Jogo e linguagem. Existência e Arte – **Revista Eletrônica do Grupo PET** - Ciências Humanas, Estética e Artes da Universidade Federal de São João Del-Rei, São João Del-Rei, ano III, n. III, p. 4, jan. 2007.

HUIZINGA, J. **Homo ludens:** o jogo como elemento da cultura. São Paulo: Perspectiva, 1999.

JACOBI, P. R. **Educação ambiental:** o desafio da construção de um pensamento crítico, complexo e reflexivo. Educação & Pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 2, p. 233-250, maio/ago. 2005.

KISHIMOTO, T. **Jogo, brinquedo, brincadeira e educação.** 14. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

KLOPOTOVA, E. E.; KRUPNOVA, I. Y. Possibilities of Using Board Games to Develop Communication Skills in Children with Autism Spectrum Disorder. **Bulletin of Practical Psychology of Education,** vol. 17, no. 1, 2020.

PERNAMBUCO, Secretaria de Educação e Esportes. **Currículo de Pernambuco:** Ensino Fundamental. Recife: SEE, 2024.

PRADO, L. L. **Educação lúdica:** os jogos de tabuleiro modernos como ferramenta pedagógica. Revista Eletrônica Ludus Scientiae, v. 2, n.2, 2019.

ISBN: 978-65-5222-065-3

RAMOS, P. C. Q. M. et al. Sistematização da aprendizagem do conteúdo jogo na Educação Física escolar com estudantes do 7º, 8º e 9º anos do ensino fundamental**. Revista Caderno Pedagógico,** Curitiba: Studies Publicações e Editora Ltda, p. 6, 2024.

SOMMERHALDER, et al. **Jogos e a educação da infância:** muito prazer em aprender. 1 ed. Curitiba, PR: CRV, 2011.

ISBN: 978-65-5222-065-3

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT17.020

METODOLOGIAS ATIVAS PARA SENSIBILIZAR ALUNOS DO FUNDAMENTAL II SOBRE MUDANÇAS AMBIENTAIS E AÇÕES NA ESCALA COMUNITÁRIA

Martha Priscila Bezerra Pereira[1]

RESUMO

O aumento da temperatura ocorre na escala global, mas tem sido percebido na escala do cotidiano. Esse denominado 'Aquecimento global' tem provocado mudanças climáticas e ambientais. A partir desse quadro de referência a escala comunitária é a que mais se sente vulnerável e ao mesmo tempo a que tem menos informação sobre como agir a partir de sua escala de vida. Algumas reportagens mencionam, mas são poucos os artigos e trabalhos acadêmicos que abordam a partir dessa ótica. Desta forma, este trabalho teve como objetivo trabalhar metodologias ativas com alunos do ensino fundamental II no sentido de sensibilizar sobre as mudanças ambientais e estimular a pensar sobre ações na escala comunitária. Este trabalho se baseia em autores como Lilian Bacich e José Moran, Fabrício Luís Lovato et al sobre a discussão em relação às metodologias ativas e as concepções de Francisco Mendonça, Elaiz Buffon e Christovam Barcellos na discussão sobre mudanças ambientais. Os procedimentos utilizados estiveram relacionados à metodologia da pesquisa ação. O plano de trabalho incluiu: a) sondagem; b) breve explanação sobre o tema com a metodologia da árvore de problemas; c) implementação de um jogo; d) organização das ideias para elaboração de uma cartilha. Esta dinâ-

1 Docente na Universidade Federal de Campina Grande - UFCG, mpbcila@yahoo.com.br;

ISBN: 978-65-5222-065-3

mica foi realizada em duas visitas na sala de aula. Como principais resultados percebeu-se que cada aluno que participou da dinâmica levou a discussão sobre o tema aos seus familiares, atingindo um grupo bem maior do que o que realmente foi trabalhado. Essa discussão aliada a um fenômeno que está ocorrendo nesse momento traz a necessidade de entender para sobreviver, uma motivação pela vida.

Palavras-chave: Mudanças ambientais, Campina Grande - PB, Cotidiano, Metodologia Ativa, escala comunitária.

ISBN: 978-65-5222-065-3

INTRODUÇÃO

De acordo com Inácio e Reis (2024) a revolução 4.0 ou Quarta Revolução Industrial tem se mostrado na prática através da integração de plataformas digitais avançadas com o objetivo de criar, armazenar e compartilhar grande número de informações. Elas são impulsionadas por avanços tecnológicos como a inteligência artificial, *machine learning* e *big data*.

Essa revolução 4.0 também tem afetado a comunidade acadêmica, seja no ensino fundamental, médio ou superior. Exige-se que os alunos trabalhem com tecnologias digitais da informação e comunicação (TDICs) quando seu acesso à internet muitas vezes

é limitado. Exige-se dos professores que trabalhe com diversas plataformas e ensine através de tecnologias específicas para sala de aula, quando a maioria não é nativa-digital e não passa por uma capacitação adequada. Como consequência, os professores sofrem um grande impacto emocional diante de tantas exigências sem treinamento adequado e os alunos também sofrem devido terem um acesso limitado ou de forma improdutiva (quando ficam expostos às telas e às redes sociais por muito tempo aumentando a dificuldade de concentração, causando fadiga digital e o aumento de transtornos como ansiedade e depressão) (Almeida, 2024; José, 2025).

Nesse quadro de referência as metodologias ativas de ensino surgem como uma estratégia pedagógica que promete promover o desenvolvimento de competências como: pensamento crítico, criatividade, colaboração, comunicação, alfabetização informacional e digital, que colocam o aluno no centro do processo de aprendizagem por meio da experiência, reflexão sobre a prática e resolução de problemas (Silva, Souza, Rabelo et al, 2024).

As metodologias ativas podem ser entendidas como alternativas pedagógicas em que o foco do processo ensino-aprendizagem está no aluno, buscando torná-lo mais ativo no processo de aprendizagem

ISBN: 978-65-5222-065-3

(Valente, 2018). O desafio é identificar estratégias e verificar até que nível essa estratégia funciona (Bacich e Moran, 2018).

O aluno é instigado a participar da aula, seja através de trabalhos em grupo ou discussão de problemas, saindo do estado passivo para o ativo (Lovato, Michelotti, Silva e Loretto, 2018).

Dentre os temas importantes a serem ensinados a partir das metodologias ativas estão as mudanças ambientais causadas pelo aquecimento global e este é explicado como fruto de ações humanas a partir da I Revolução Industrial, que geraram aumento na temperatura, mudanças climáticas e do ambiente como um todo, sendo uma das consequências evidentes as que interferem na saúde humana. Apesar da questão ser discutida pelo menos a partir da década de 1960 na área ambiental (Hugenin e Meirelles, 2022) e a partir da década de 1980 na área da saúde (Tambelini e Câmara, 1998), os efeitos e a associação de fatos que chegam a afirmações mais aprofundadas começam a ocorrer a partir do início do século XXI movimentando a Organização Panamericana de Saúde (OPAS, 2020), a Organização Mundial de Saúde (WHO, 2022), entre outras instituições.

Instituições internacionais, nacionais e intranacionais têm discutido e organizado materiais com informações gerais, mas surge uma questão. Como sensibilizar as pessoas sobre as mudanças ambientais e encontrar caminhos para amenizar esses efeitos na escala comunitária? Qual faixa etária seria mais sensível a esse tipo de informação e estaria mais propícia a mudanças de concepções? Qual seria o melhor local para começar? Desta forma, este trabalho refere-se aos resultados de um projeto de extensão que teve como objetivo auxiliar alunos do ensino fundamental II a entender melhor sobre o aquecimento global, seus impactos e a agir diante das possibilidades de uma comunidade. Como objetivos específicos estavam previstos: a) esclarecer ao aluno possíveis consequências do aquecimento global para a sua vida cotidiana; b) fazer o aluno pensar coletivamente sobre possíveis soluções para amenizar os efeitos do aque-

ISBN: 978-65-5222-065-3

cimento global em seu local de moradia; c) construir junto com o aluno um manual de possibilidades para agir na escala comunitária[2].

REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO

No sentido de desenvolver a economia, o padrão de uso e cobertura do solo tem sido modificado ao longo do tempo. Porém, esse tipo de desenvolvimento tem custos como: alto consumo de combustíveis fósseis com consequente emissão de gás de efeito estufa para atmosfera, o que faz com que resulte no aquecimento global (Sena e Corvalán, 2022).

De acordo com o Sexto Relatório de Avaliação do IPCC a média global de aumento da temperatura até 2023 alcançou aproximadamente 1,1 °C acima dos níveis pré-industriais (IPCC, 2023). Esse aumento é suficiente para gerar eventos extremos e modificar o cotidiano das pessoas.

Entre as consequências para o ambiente estão alagamentos, aumento da temperatura, aumento do nível do mar, desastres naturais, deslizamento de terra, diminuição dos recursos hídricos de forma catastrófica, enchentes, extinção de espécies, furacões, incêndios florestais, inundações, mudança climática, ondas de calor, perda da biodiversidade, secas, tsunamis, tempestades catastróficas, terremotos (Carlos e Cunha, 2019; DW, 2020; WMO, 2022; BBC News Brasil, 2024; Moreira, 2024 Sayão, 2024).

Esse aquecimento global tem causado mudanças climáticas que afetam tanto o sistema natural quanto humano, que por sua vez interfere no cotidiano, na saúde e bem estar (Whitmee, Haines, Beyrer et al, 2015). Além disso, tem afetado determinado grupo social e economicamente há grande prejuízo

2 Esse projeto de extensão foi coordenado pela autora deste trabalho e teve a participação da equipe formada pelo prof. Dr. Xisto Serafim de Santana de Souza Júnior (UAG/CH/UFCG); o licenciado em Geografia Guilherme Araújo de Melo Silva (UFCG) e os graduandos em Geografia Iago Gabriel Alves de Sousa, Maria Adellaide Maciel Campos e Thiffany Diniz Coelho (UFCG).

ISBN: 978-65-5222-065-3

Entre as interferências no cotidiano está o aumento de morbidades sensíveis ao clima como doenças respiratórias, dengue, malária, doenças cardiovasculares, arboriroses em geral, doenças do sistema digestivo, doenças bacterianas e doenças parasitárias (Sousa, Amancio, Hacon e Barcellos, 2018). Além destas, os eventos extremos também podem causar óbitos, se tornando um risco cada vez maior para as populações vulneráveis.

Essa discussão sobre risco e vulnerabilidade interessa à Geografia, que inclusive foi uma das pioneiras a trabalhar com esses conceitos na dimensão ambiental. As principais linhas de investigação eram: perigos naturais, inundações, deslizamentos, erupções vulcânicas, terremotos, entre outros. Estariam relacionados a abordagem da relação sociedade-natureza (Mendonça, 1993, apud Mendonça e Buffon, 2021).

Percebe-se que a busca para o entendimento em relação ao que está ocorrendo passa pela ação humana, que gera o aumento de temperatura, causando como consequência desastres socioambientais e aumento de doenças sensíveis ao clima, e estas possuem maneiras distintas a depender do local em que ocorre.

Diante dessa situação, há a necessidade de ações para amenizar em todos os níveis escalares, dentre esses níveis está o nível comunitário. Mas o que poderia ser realizado? Esse questionamento foi conduzido aos alunos que participaram do projeto em todo o processo.

Para o desenvolvimento da atividade de extensão escolheu-se a escola de Ensino Fundamental Nossa Senhora do Rosário, no bairro da Prata, em Campina Grande – PB.

Planejou-se recorrer aos métodos da árvore de problemas e da pesquisa-ação enquanto metodologias ativas para auxiliar nesse processo de sensibilização de alunos do 8º ano do ensino Fundamental. Todavia, inicialmente foi realizada uma sondagem como parte inicial do plano de ação (figura 1).

ISBN: 978-65-5222-065-3

Figura 1: Questionário de sondagem

Iniciais do nome: _____; Gênero: _____; Idade: _____; Bairro:_____; Município: _____

Considere as perguntas e responda com as suas palavras, se não souber de algum item, pode pular o espaço e ir para outro.

EVENTO	DIGA COM AS SUAS PALAVRAS O QUE ENTENDE POR:	O QUE PENSA QUE PODE SER FEITO PARA AMENIZAR OU RESOLVER O PROBLEMA?	O QUE VOCÊ, SEUS VIZINHOS OU SEU BAIRRO PODE FAZER PARA AMENIZAR OU RESOLVER O PROBLEMA? COLOCAR X, SE NÃO SE APLICA.
1. Ondas de calor			
2. Baixa umidade relativa do ar			
3. Seca			
4. Inundação			
5. Aumento do nível do mar			
6. Alta umidade relativa do ar			

Fonte: Elaboração e organização: MPBP (2024)

A implementação da árvore de problemas e da pesquisa-ação como recursos metodológicos na educação ambiental e para a saúde se justifica pela sua eficácia em promover uma abordagem participativa e reflexiva na identificação e resolução de problemas socioambientais.

ÁRVORE DE PROBLEMAS

A árvore de problemas é uma ferramenta que permite visualizar de forma clara e organizada as causas e consequências de um problema específico. Ao identificar as raízes do problema, os educadores podem planejar ações mais direcionadas e eficazes para sua resolução. Além disso, a árvore de problemas envolve os participantes no processo de análise, estimulando a reflexão crítica e a busca por soluções coletivas.

Por sua vez, a pesquisa-ação é uma abordagem metodológica que combina a pesquisa e a ação prática. Ela envolve os participantes no pro-

ISBN: 978-65-5222-065-3

cesso de investigação e na implementação de soluções para problemas reais em suas comunidades. Dessa forma, a pesquisa-ação promove a aprendizagem experiencial e a construção de conhecimento prático, ao mesmo tempo em que contribui para a melhoria das condições socioambientais locais.

Ao utilizar a árvore de problemas e a pesquisa-ação, os educadores podem estimular o engajamento ativo dos participantes, promover a reflexão crítica sobre questões ambientais e incentivar a busca por soluções sustentáveis e colaborativas. Essas metodologias são, portanto, fundamentais para a formação de cidadãos conscientes e atuantes na construção de um futuro mais sustentável.

PLANO DE AÇÃO DA METODOLOGIA DA PESQUISA-AÇÃO

A metodologia da pesquisa-ação teve por base Thiollent (2009).

- Etapa 1: a) conversar com os alunos para sondar o que eles sabem sobre o assunto – chuva de palavras/ sondagem por escrito; b) fazer um jogo com eles; c) conversar com os alunos sobre possíveis soluções – técnica do plano de ação em cartolina (problema; o que fazer; como fazer; quem irá fazer; quando; com que recursos;
- Etapas 2: a) confecção da primeira versão da cartilha, segundo as correntes propostas; b) apresentação da ideia da cartilha para os alunos e construção de novas possibilidades;
- Etapa 3: a) Os próprios alunos devem apresentar o que entenderam que podem fazer para amenizar os impactos no seu local de moradia (ficaria aberto para quem quisesse participar – outras turmas, professores, pais, etc.).

Em relação aos objetivos de desenvolvimento sustentável contemplados na proposta essa experiência de extensão buscou principalmente

ISBN: 978-65-5222-065-3

atender aos objetivos “ação contra mudança global do clima” e “saúde e bem-estar”.

No que diz respeito a ação contra mudança global do clima foi relacionada ao processo de sensibilização dos alunos e professores e conhecimento do que tem sido realizado, a partir daí houve uma breve discussão sobre como tomar atitudes a nível regional e local para melhorar o bairro onde moram, a escola onde estudam e a sua própria qualidade de vida diante das consequências das ações climáticas, atendendo aos dois objetivos relacionados ao desenvolvimento sustentável.

LOCAL OBJETO DE ESTUDO: CAMPINA GRANDE - PB

De acordo com o IBGE (2022) a população de Campina Grande chegou a 419.379 pessoas (IBGE, 2022) e uma área territorial de 591,618 km2 (IBGE, 2024). A densidade demográfica está em 708,82 habitantes por Km2 (IBGE, 2022). Seu Índice de Desenvolvimento Humano Municipal – IDHM está em 0,720 (IBGE, 2010). Em relação aos estabelecimentos de saúde, há 246 estabelecimentos em Campina Grande (CNES, 2025). O PIB *per capita* em Campina Grande está em torno de R$ 25.066,11 (IBGE, 2021).

No IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) este município obteve 5,4 para os anos iniciais do ensino fundamental na rede pública e 4,1 para os anos finais do ensino fundamental na rede pública (QEDU, 2023).

De acordo com a classificação de Koppen (Cardoso, 2012) Campina Grande possui uma classificação climática como “Aw”, ou seja, um clima de savana, pela letra “A” indica que se pode afirmar que o mês mais frio teria uma temperatura média superior à 18oC. Sua precipitação pluvial é maior que a evapotranspiração durante o ano. A letra “w” da classificação indica que ocorrem chuvas de verão (Mendonça e Danni-Oliveira, 2007).

Segundo o IBGE (2019) o clima em Campina Grande pode ser classificado como Tropical nordeste oriental (a leste e porção central) e Tropical zona equatorial (extremo oeste).

ISBN: 978-65-5222-065-3

Com relação à temperatura, o município de Campina Grande possui temperaturas que variam entre 21 e 28oC (IBGE, 2019). A precipitação em Campina Grande varia entre 400 e 600mm (CPRM, 2006). Quanto à umidade, Campina Grande tem 60 a 70% de umidade na porção leste e entre 45 e 65% de umidade na porção oeste (INSA, 2019).

Em relação aos solos, Campina Grande possui grande variação, na porção leste, seguindo pela área central até à direção oeste, predomina o Neossolo Litólico; a nordeste está o Argissolo Vermelho-Amarelo, à noroeste o Neossolo Regolítico e na porção sudoeste o Planossolo Nátrico (INPE, 2010).

Faz parte do planalto da Borborema (INSA, 2019) e seu bioma é a Caatinga (IBGE, 2019). No que diz respeito à vegetação, em Campina Grande fica entre estepe e floresta estacional (INPE, 2010).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

No dia 28 de outubro de 2024 foi realizada a primeira dinâmica com a sala determinada pela direção da escola.

A sala do oitavo ano possui 13 alunos, mas no dia da dinâmica havia apenas 8 alunos. Seis dos 8 alunos (75%) pertencia ao gênero feminino e dois alunos (25%) pertencia ao gênero masculino. Destes 50% estavam com 13 anos e 50% estavam com 14 anos de idade. A maioria reside no bairro do Centenário (37,50%) (quadro 1).

Quadro 1: Bairro onde residem os alunos participantes da pesquisa

IDADE	QUANT.	%
Bela Vista	1	12,5
Pedregal	2	25
São José	1	12,5
Centenário	3	37,5
Jeremias	1	12,5

Fonte: sondagem com alunos em 28 out. 2024. Organização: MPBP (2024)

ISBN: 978-65-5222-065-3

Inicialmente foi aplicado um questionário para sondagem contendo os itens que seriam trabalhados posteriormente no jogo, a partir das respostas organizou-se os discursos que surgiram (Quadro 2.1 a 2.6).

Quadro 2.1: Discurso Do Sujeito Coletivo (DSC) sobre as ondas de calor

O QUE É	COMO AMENIZAR NO GERAL	COMO AMENIZAR LOCALMENTE
A. Tipo de radiação eletromagnética;	A. Diminuir o aquecimento global	A. Ações de educação ambiental e para a saúde e ações de fiscalização
São raios ultravioletas que vem do sol para o ambiente terrestre.	Diminuir o aquecimento global	Diminuir o acúmulo de lixo, enfim, conscientizar para evitar a poluição que cause o aquecimento global.
B. Mudanças na temperatura (diminuição ou aumento)	B. Ações práticas locais para agir globalmente	
Quando há mudanças na temperatura.	Evitar queimadas, desmatamento, poluição do ar.	
C. Aumento de temperatura		
Quando há explosões de calor extremo.		

Fonte: sondagem com alunos em 28 out. 2024. Organização: MPBP (2024)

Quadro 2.2: Discurso Do Sujeito Coletivo (DSC) sobre a baixa umidade relativa do ar

O QUE É	COMO AMENIZAR NO GERAL	COMO AMENIZAR LOCALMENTE
A. Baixa temperatura	A. Arborização em áreas urbanas e reflorestamento de áreas desmatadas	A. Ações de educação ambiental e para a saúde
Clima frio	Plantio de árvores principalmente em áreas urbanas e áreas desmatadas	Conscientizar sobre queimadas e desmatamentos
B. Falta de água no ar		B. Proibir (a partir de legislação, fiscalização e multas)
É quando o ar fica bem baixo em água, falta água no ar e fica bem difícil para respirar. Isso pode ser causado pelas queimadas.		Proibir queimadas e desmatamentos.
C. Temperatura elevada		

ISBN: 978-65-5222-065-3

O QUE É	COMO AMENIZAR NO GERAL	COMO AMENIZAR LOCALMENTE
Clima quente		

Fonte: sondagem com alunos em 28 out. 2024. Organização: MPBP (2024)

Quadro 2.3: Discurso Do Sujeito Coletivo (DSC) sobre a seca

O QUE É	COMO AMENIZAR NO GERAL	COMO AMENIZAR LOCALMENTE
A. Baixa umidade relativa do ar	A. Que aumente a precipitação	A. Ações de educação ambiental
Local seco, que tem baixa umidade	Chover	Conscientizar sobre as consequências das queimadas e a importância do plantio em áreas degradadas.
B. Falta d´água	B. Arborização	B. Fiscalização
Tem relação com um local que não chove há muito tempo, não tem água, o solo e tudo a sua volta fica seco, a cidade fica seca.	Ter mais plantio de árvores	Evitar queimadas.
C. Quando tem alta temperatura	C. Poluir menos o ar	C. Ações para plantio em áreas degradadas
O clima é muito quente	Ter menos poluição do ar	Fazer acontecer o plantio em áreas degradadas.

Fonte: sondagem com alunos em 28 out. 2024. Organização: MPBP (2024)

Quadro 2.4: Discurso Do Sujeito Coletivo (DSC) sobre inundação

O QUE É	COMO AMENIZAR NO GERAL	COMO AMENIZAR LOCALMENTE
A. Equivalente a alagamento	A. Ação para resolver alagamento – educação ambiental	A. Ação para resolver alagamento – educação ambiental
Quando em um ambiente há muita chuva fora do normal, enche de água e não tem o local para a água escorrer, aí acumula.	Sensibilizar as pessoas para parar de jogar lixo nas ruas e assim evitar de entupir os bueiros.	Evitar colocar lixo onde não deve
B.	B. Ação para resolver enchente – canalizar os rios	B.
	Criar estruturas que possam facilitar a vazão da água.	

Fonte: sondagem com alunos em 28 out. 2024. Organização: MPBP (2024)

ISBN: 978-65-5222-065-3

QUADRO 2.5: DISCURSO DO SUJEITO COLETIVO (DSC) SOBRE AUMENTO DO NÍVEL DO MAR

O QUE É	COMO AMENIZAR NO GERAL	COMO AMENIZAR LOCALMENTE
A. Subida do nível do mar	A. Sensibilização, legislação, fiscalização e penalidades para evitar o aumento do nível do mar	A. Evitar a poluição que força o derretimento das calotas polares
Quando o nível do mar sobe, passa do limite, invade e cobre as cidades com água.	Evitar poluição das águas, evitar o aquecimento dos oceanos	Evitar a poluição que aumente o calor que force o derretimento
B. Ondas fortes e altas	B.	B.
Ondas fortes, altas, agressivas e intensas.		
C. Aumento da temperatura global	C.	C.
Quando há o descongelamento das geleiras que é o que faz o nível do mar aumentar.		
D. Aumento excessivo de água no ambiente		
Ocorre inundações.		

Fonte: sondagem com alunos em 28 out. 2024. Organização: MPBP (2024)

Quadro 2.6: Discurso Do Sujeito Coletivo (DSC) sobre a alta umidade relativa do ar

O QUE É	COMO AMENIZAR NO GERAL	COMO AMENIZAR LOCALMENTE
A. Alta temperatura	A. Ações para evitar a poluição do ar	A. Evitar a poluição do ar que desregule o clima
Clima quente	Evitar poluição que pode desregular o clima	Evitar a poluição que desregule o clima.
B. Alta umidade relativa do ar	B.	B.
Quando há um excesso de água no ar onde por consequência pode vir a chuva.		
C. Clima frio e semidesértico	C.	C.
Clima frio e semiárido		
D. Semelhante a vendaval		

ISBN: 978-65-5222-065-3

O QUE É	COMO AMENIZAR NO GERAL	COMO AMENIZAR LOCAL-MENTE
Quando tem muita venta-nia, carregando coisas pelas ruas.		

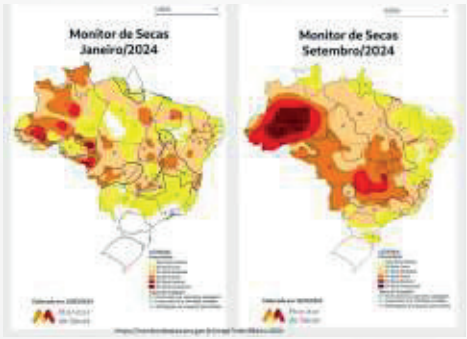
Fonte: sondagem com alunos em 28 out. 2024. Organização: MPBP (2024)

Após essa sondagem foi realizada uma breve explicação sobre o que significa cada item, como poderia interferir no cotidiano das pessoas e solicitamos que eles pensassem em como poderiam amenizar cada um dos problemas apresentados. Essa apresentação foi realizada e depois foram mostradas reportagens sobre o tema (figura 2 a 7).

Eles observaram as reportagens, alguns ficaram pensativos, outros comentaram conosco sobre lembrarem de algumas notícias.

2

3

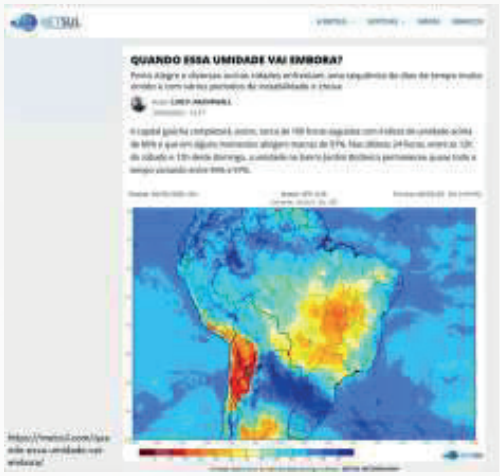


4

5

ISBN: 978-65-5222-065-3

6

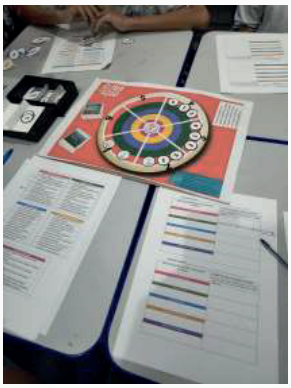


7

Fonte: PortalPower (2021); Nachtigall, 2022; Climatempo (2024); Machado (2024); Monitor de Secas (2024) e Peixoto (2024). Organização: MPBP (2024)

A próxima data marcada pela direção foi o dia 30 de outubro de 2024. Ao chegarmos fizemos uma breve revisão e aplicamos o jogo (fotos 1 a 4).

1



2

3

4

ISBN: 978-65-5222-065-3

A regra do jogo foi a seguinte:

COMO JOGAR

1. Cada jogador recebe uma carta de eventos climáticos e a observa sem revelar aos demais (figura 8)

8

2. Em seguida, cada jogador recebe seis cartas de ação, sendo uma para cada impacto (ação comunitária, impacto local, ação regional, insegurança alimentar, impactos na saúde);
3. Além disso, cada jogador recebe seis fichas e seis cartelas para anotar as perguntas.

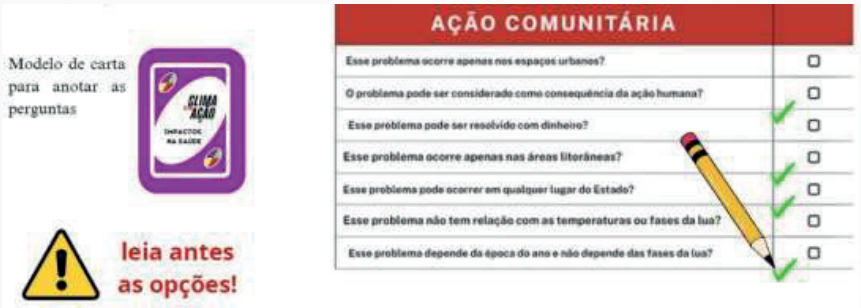
INÍCIO DO JOGO

4. Define-se a ordem dos jogadores, assim como quem será o primeiro a jogar;
5. O jogador 1 deve começar com a carta de ação comunitária;
6. Ele observa sua carta de ação e lê o conteúdo para o jogador 2, sem revelar o título (figura 9)

ISBN: 978-65-5222-065-3

9

7. O jogador 2 pega a carta de perguntas correspondente à carta de ação lida e escolhe quatro perguntas entre as disponíveis, marcando a que considerar mais adequada ao evento climático do jogador 1 (figura 10).



10

- O jogador 2 deve escolher a ficha de evento que considera equivalente ao evento do jogador 1 e coloca-la no tabuleiro, na área correspondente ao jogador 2, de acordo com a cor da ação (figura 11).

11

ISBN: 978-65-5222-065-3

8. Os demais jogadores também inserem suas fichas nos espaços apropriados (figura 11);
9. Os demais jogadores devem seguir o mesmo procedimento até concluir a rodada de ação comunitária (neste caso, coloca a ficha na parte vermelha do círculo – que corresponde a opinião do tipo de risco que foi mencionado na ficha da ação comunitária);
10. Reinicia a jogada seguindo a ordem (jogadores 1, 2, 3, 4, 5 e 6) acompanhando as cores: vermelho (ação comunitária); verde (ação local); azul (ação regional); amarelo (insegurança alimentar) e roxo (impactos na saúde);

FINAL DO JOGO

11. Após realizar a dinâmica com todas as cartas de ação, os jogadores devem revelar suas fichas de acordo com as cores referentes a cada ação (figura 12);
12. Quem acertar a maior quantidade de eventos será o vencedor.

12

Após a aplicação do jogo foi realizada uma discussão e fez-se algumas perguntas para verificar se algo mudou em relação às concepções iniciais.

Houve uma maior internalização de conceitos que pareciam vagos na dinâmica inicial, a partir daí nos direcionamos a buscar possíveis ações para se realizar na escala do município e da comunidade (quadro 3).

ISBN: 978-65-5222-065-3

Quadro 3: Sugestão De Ações Para amenizar os efeitos de eventos extremos construídas junto aos alunos para o município e/ou para o nível comunitário

NÍVEL	AÇÃO
MUNICIPAL	melhoria do atendimento no serviço de saúde em geral e de emergência municipal; realocamento de moradias em áreas de risco de enchente e inundações a partir de uma política municipal; Implantação de sistemas de dessalinização, cisternas e de bebedouros públicos em municípios onde a seca for um problema, melhorando o acesso a água; realização de concursos municipais para os bairros mais arborizados, casas que tenham os jardins mais bonitos, para incentivar o aumento da área verde tanto individualmente quanto coletivamente sem necessidade de tanto investimento financeiro; Incentivo a projetos de educação ambiental e para a saúde no sentido de sensibilizar a população
MUNICIPAL DE FORMA INTERSETORIAL	criação de um aplicativo para divulgar a população como está a temperatura, umidade relativa do ar, precipitação e áreas de risco na cidade (a ser feito em conjunto com várias instituições); Resolução de problemas municipais e de bairros a partir do apoio de várias instituições (intersetorialidade);
MUNICIPAL E COMUNITÁRIO	aumento de áreas permeáveis para evitar alagamentos; aumento de áreas verdes na cidade para diminuir a temperatura local, aumentar a umidade relativa do ar, gerar sombra, diminuir a insolação em ondas de calor; parceria entre escolas e agentes de saúde; parcerias com escolas e agentes de saúde para ações educativas contínuas;
COMUNITÁRIO	Mutirão de limpeza de quintais, canais, bueiros e córregos para reduzir entupimentos e alagamentos, além de prevenir criadouros de mosquitos; criação de pequenos jardins de chuva ou valas drenantes com pedras e plantas nativas para melhor infiltração da água; campanhas comunitárias de descarte correto do lixo e de reciclagem, reduzindo o acúmulo de resíduos em vias públicas; mapeamento participativo das áreas de risco, registrando onde há qualquer vulnerabilidade para comunicar aos setores responsáveis (Vigilância Popular em Saúde); plantio de árvores e hortas comunitárias; criação de espaços coletivos sombreados; cuidados com hidratação e ventilação natural em casas e escolas; acondicionamento responsável da água para amenizar uma possível falta d'água; educação comunitária sobre uso racional da água; promover campanhas de vigilância popular em saúde articulada com os agentes de combate à endemia, agentes comunitários de saúde e pastoral da saúde; secagem de roupas e utensílios em locais ventilados para reduzir mofo e ácaro; mapeamento coletivo de vulnerabilidades e recursos locais; planejamento de contingência local com rotas seguras e pontos de abrigo durante enchentes ou calor extremo;

Fonte: sondagem com alunos em 30 out. 2024. Organização: MPBP (2024)

ISBN: 978-65-5222-065-3

Essas informações foram organizadas por escala de ação para que pudesse fazer parte em forma de uma cartilha que foi entregue junto à UFCG, instituição que fomentou o bolsista de extensão durante esse projeto e aos alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve como objetivo trabalhar metodologias ativas com os alunos do ensino fundamental II no sentido de sensibilizar sobre as mudanças ambientais e estimular a pensar sobre ações na escala comunitária. As metodologias escolhidas foram: árvore de problemas e metodologia da pesquisa-ação.

Inserido na metodologia da pesquisa-ação foi realizado um plano de ação com vistas a entender o antes e o depois das dinâmicas relacionadas à árvore de problemas, chuva de palavras e jogo. A sistematização prática foi a elaboração de uma cartilha que foi entregue aos alunos e a instituição que fomentou a extensão.

Esta dinâmica foi realizada em duas visitas na sala de aula. Como principais resultados percebeu-se que cada aluno que participou da dinâmica levou a discussão sobre o tema aos seus familiares, atingindo um grupo bem maior do que o que realmente foi trabalhado e demonstrando a importância de se fazer esse tipo de atividade a partir de mais de uma visita.

Percebeu-se a importância da vivência e da conversa para entender melhor os problemas ambientais, suas consequências para a saúde e possíveis soluções. Os alunos falaram muito mais sobre os problemas vivenciados em Campina Grande – PB, ainda conseguiram falar sobre as secas (devido pais e/ou avós terem vivenciado), mas devido não terem familiares nem vivência em ambientes litorâneos, não lembraram de falar sobre o aumento do nível do mar como um problema.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, L. A. M.. **Explorando o potencial das tecnologias no ensino de história:** análise bibliográfica e estratégias para sala de aula. 2024. 121f. Dissertação de mestrado. (Programa de Pós-graduação em História) Universidade Federal de Campina Grande - UFCG. Campina Grande, 2024. Disponível em: https://www.prosaudegeo.com.br/_files/ugd/e4bfdf_ed4a986028bb4cc6b9f0def5c14ccbc9.pdf. Acesso em: 15 out. 2025.

BACICH, L.; MORAN, J. (org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora**: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre – RS: Penso, 2018, 238p.

BBC NEWS BRASIL. **A corrida para salvar o peixe mais caro do mundo das mudanças climáticas**. 2024. Disponível em: https://www1.folha.uol.com.br/ambiente/2024/12/a-corrida-para-salvar-o-peixe-mais-caro-do-mundo-das-mudancas-climaticas.shtml. Acesso em 24 dez. 2024.

CARDOSO, M. **Shapes no banco de dados geográfico 1.1.1**. 2012. Disponível em: www.murilocardoso.com/2012/01/20shapes-atualizacao-banco-de-dados-1-1-1. Acesso em 18 jan. 2024.

CARLOS, S. de M.; CUNHA, D. A. da; PIRES, M. V. Conhecimento sobre mudanças climáticas implica em adaptação? Análise dos agricultores do Nordeste brasileiro. **Revista de Economia e Sociologia Rural**, n. 57, v. 3, p. 455-471, 2019. Disponível em: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.scielo.br/j/resr/a/KwgqZhkJKzKVf5cWXPq 34hs/?format=pdf&lang=pt. Acesso em 25 out. 2025.

CLIMATEMPO. **Umidade do ar atinge nível de alerta em estados brasileiros**. São Paulo - SP: Climatempo, 13/06/2024). Disponível em: https://www.terra.com.br/noticias/previsao-do-tempo/umidade-do-ar-atinge-nivel-de-alerta-em-estados-brasileiros,26781ce15bc509417d2b4830005efa8dya7gyjxo.html. Acesso em: 25 out. 2024.

CNES. **Consulta estabelecimento** – identificação. Brasília – DF: Ministério da Saúde, 2025. Disponível em: https://cnes.datasus.gov.br/pages/estabelecimentos/consulta.jsp?search=CAMPINA%20GRA. Acesso em 19 out. 2025.

CPRM. **Atlas Pluviométrico do Brasil.** Brasília – DF: Ministério de Minas e Energia, 2006. Disponível em cprm.gov.br/publique/hidrologia/mapas-e-publicacoes/atlas-pluviometrico-do-brasil/-1351.html. Acesso em 18 jan. 2025.

DW. **Mudanças climáticas dobram ocorrência de desastres naturais**, 12 out. 2020. Disponível em: https://www.dw.com/pt-br/mudan%C3%A7as-clim%C3%A1ticas-dobram-ocorr%C3%AAncia-de-desastres-naturais-diz-onu/a-55250961. Acesso em 18 jan. 2024.

HUGENIN, L.; MEIRELLES, R. M. S. de. Do período colonial à COP26: breve resgate histórico sobre as mudanças climáticas relacionadas ao uso da terra no Brasil. **Revista Brasileira de Educação Ambiental**, São Paulo – SP, v. 17, n. 5, p. 132-149, 2022. Disponível em: https://periodicos.unifesp.br/index.php/revbea/article/view/13930/10037. Acesso em 30 mai. 2025.

IBGE. **Cidades e estados do Brasil**. Rio de Janeiro – RJ: FIBGE, 2010 (IDHM). Disponível em https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/pb/campina-grande.html. Acesso em 18 out. 2025.

IBGE. **Cidades e estados do Brasil**. Rio de Janeiro – RJ: FIBGE, 2021 (PIB per capita). Disponível em https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/pb/campina-grande.html. Acesso em 18 out. 2025.

IBGE. **Cidades e estados do Brasil**. Rio de Janeiro – RJ: FIBGE, 2022 (população e densidade demográfica). Disponível em https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/pb/campina-grande.html. Acesso em 18 out. 2025.

IBGE. **Cidades e estados do Brasil**. Rio de Janeiro – RJ: FIBGE, 2024 (área territorial). Disponível em https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/pb/campina-grande.html. Acesso em 18 out. 2025.

IBGE. **Climas e Biomas do Brasil**. Rio de Janeiro – RJ: FIBGE, 2019. Disponível em www.ibge.gov.br. Acesso em 27 de março de 2024 (arquivo shp – climas e biomas).

INÁCIO, M. C. da Silva; REIS, E. G. dos. Gestão do conhecimento para a Quarta Revolução Industrial. **Revista Iberoamericana de Humanidades, Ciências e Educação** - REASE. São Paulo – SP, v. 10, n. 10, out. 2024. Disponível em: https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/16246/8883. Acesso em 16 out. 2025.

INPE. **Solos e vegetação**. São José dos Campos – SP: Instituto Nacional de Pesquisa Espacial, 2010. Disponível em: https://www.gov.br/inpe/pt-br. Acesso em 18 jan. 2025 (arquivo shp – solo e vegetação).

INSA. **Classificação climática**. Campina Grande – PB: Instituto Nacional do Semiárido, 2019. Disponível em: https://www.gov.br/insa/pt-br. Acesso em 18 jan. 2025 (arquivo shp – umidade e relevo).

IPCC. **Urgent climate action can secure a liveable future for all**. New York: United Nations, 2023. Disponível em: https://www.ipcc.ch/report/ar6/syr/downloads/press/IPCC_AR6_SYR_PressRelease_en.pdf. Acesso em 12 mai. 2025.

JOSÉ, F. A.. **Inovação tecnológica de garantia superior na era da educação 4.0:** desafios e perspectivas no formato de ensino e discente da Universidade Óscar Ribas em Luanda, Angola. 2025. 304f. Tese de doutorado. (Doctorado em Ciencias de la Educacion) Universidad Autonoma de Assunción - UAA. Assuncion, Paraguay, 2025. Disponível em: https://revistacientifica.uaa.edu.py/index.php/repositorio/article/view/2029. Acesso em: 15 out. 2025.

LOVATTO, F. L.; MICHELOTTI, A.; SILVA, C. B. da; LORETTO, E. L. da S.. Metodologias ativas de aprendizagem: uma breve revisão. **Revista Acta Scientiae**, Canoas – RS, v. 20, n.2, p. 154-171, mar/abr. 2018. Disponível em: http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/acta/article/view/3690/2967. Acesso em 10 abr. 2025.

MACHADO, S.. **Tragédia no Rio Grande do Sul**: por que Estado vem registrando tantas chuvas acima da média? São Paulo – SP: BBC New Brasil (02/05/2024). Disponível em: https://www.bbc.com/portuguese/articles/cpvg7g37ynyo. Acesso em: 25 out. 2024.

MENDONÇA, F.; BUFFON, E. A. M.. Riscos híbridos. In: MENDONÇA, F.. Riscos híbridos: concepções e perspectivas socioambientais. São Paulo – SP: Oficina de textos, 2021, 142p.

MENDONÇA, F.; DANNI-OLIVEIRA, I. M. **Climatologia**: noções básicas e climas do Brasil. São Paulo – SP: Oficina de Textos, 2007, 206p. (Coleção Geografia).

MONITOR DE SECAS. **Monitor de Secas setembro/ 2024**. Ação intersetorial (15/10/2024). Disponível em: https://monitordesecas.ana.gov.br/mapa?-mes=9&ano=2024. Acesso em 25 out. 2024.

MOREIRA, A.. 40oC na fábrica: como calor extremo ameaça a saúde dos trabalhadores. **UOL notícias**, 18 jan. 2024. Disponível em: https://noticias.uol.com.br/ultimas-noticias/reporter-brasil/2024/01/18/40-graus-na-fabrica-como-calor-extremo-ameaca-a-saude-dos-trabalhadores.htm. Acesso em 18 jan. 2024.

NACHTIGALL, L. **Quando essa umidade vai embora?** São Leopoldo – RS: METSUL Meteorologia (29/05/2022). Disponível em: https://metsul.com/quando-essa-umidade-vai-embora/. Acesso em: 25 out. 2024.

OPAS. **Saúde e Ambiente**: categorias relacionadas ao campo da saúde e ambiente. Brasília – DF: OPAS, 2020. Disponível em: https://www.paho.org/bra/index.php?option= com_docman&view=list&Itemid=965&slug=saude-e-ambiente-707. Acesso em 18 de mar. 2024.

PEIXOTO, R.. **Brasil terá nova onda de calor em setembro com possíveis recordes e temperatura além de 40oC**. Rio de Janeiro – RJ: G1, 29/08/2024. Disponível em: https://g1.globo.com/meio-ambiente/noticia/2024/08/29/brasil-onda-de-calor-no-inicio-de-setembro.ghtml. Acesso em: 25 out. 2024.

PORTALPOWER. **Assim seria o mapa do Brasil se o nível do mar se elevasse a 100m**. Rio de Janeiro: Portal Power Tecnologia da Informação (27/12/2021). Disponível em: https://portalpower.com.br/mapa-do-brasil-nivel-do-mar-100-metros/. Acesso em: 25 out. 2024.

QEDU. **Campina Grande**. São Paulo - SP: Interdisciplinaridade e Evidências no Debate Educacional – IEDE, 2025. Disponível em: https://qedu.org.br/municipio/2504009-campina-grande/ideb. Acesso em 19 out. 2025.

SAYÃO, V.. **Países mais pobres são os mais afetados por mudanças climáticas e poluição**. 10 nov. 2017. Disponível em: http://www.iea.usp.br/noticias/paises-mais-pobres-sao-os-mais-afetados-por-mudancas-climaticas-e-poluicao. Acesso em 19 jan. 2024.

SENA, A.; CORVALÁN, C.. A inter-relação entre Mudança do Clima, Desastres e Saúde Coletiva. BARCELLOS, Christovam; CORVALÁN, Carlos; LIMA & SILVA, Eliane. **Mudanças climáticas, desastres e saúde**. Rio de Janeiro – RJ: Editora Fiocruz, 2022, 343p. P. 25-47.

SOUSA, T. C. M. de; AMANCIO, F.; HACON, S. de S.; BARCELLOS, C.. Doenças sensíveis ao clima no Brasil e no mundo: revisão sistemática. **Revista Panameri-**

cana Salud Publica, São Paulo – SP, vol. 42, 2018. Disponível em: https://www.scielosp.org/pdf/rpsp/2018.v42/e85/pt. Acesso em: 01 mai. 2024.

SILVA, P. M. da; SOUZA, Á. de; RABELO, C. E.; PINHEIRO, C. de S.; TAVARES, F. É. L.; FONSECA, M. G. F. S.; ARAÚJO, S. da S. L.; SANTOS, V.. Metodologias ativas para o desenvolvimento de habilidades do século XXI. **Revista Caderno pedagógico**, Curitiba - PR, v. 21, n.4, p. 1-22. 2024. Disponível em: https://ojs.studiespublicacoes.com.br/ojs/index.php/cadped/article/view/3580/2578. Acesso em 21 fev. 2025.

TAMBELLINI. A. T.; CÂMARA, V. de M.. A temática saúde e ambiente no processo de desenvolvimento do campo da saúde coletiva: aspectos históricos, conceituais e metodológicos. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 3, n. 2. p. 47-59, 1998. Disponível em: https://www.scielo.br/j/csc/a/R7gmzrPbmWWKJZz57k5KRhH/?format=pdf&lang=pt. Acesso em 15 mai. 2025.

THIOLLENT, M. **Metodologia da Pesquisa-ação**. 17 ed. São Paulo – SP: Cortez, 2009, 132p. (Coleção temas básicos de pesquisa-ação).

VALENTE, J.A.. A sala de aula invertida e a possibilidade do ensino personalizado: uma experiência com a graduação em midialogia. In: BACICH, Lilian; MORAN, José (org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora**: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre – RS: Penso, 2018, 238p. P. 28-44.

WHITMEE, S.; HAINES, A.; BEYRER, C. et al. Safeguarding human health in the Anthropocene epoch: report of the Rockefeller Foundation-Lancet Commission on planetary health. **The Lancet Comissions**, vol. 386: p. 1973-2028, 2015. Disponível em: https://www.thelancet.com/action/showPdf?pii=S0140-6736%2815%2960901-1. Acesso em: 01 mai. 2024.

WHO. **Série técnica sobre a adaptação aos impactos na saúde sensíveis ao clima**: subnutrição. Genebra: Organização Mundial da Saúde, 2022, 76p. Disponível em: https://www.who.int/pt/publications/i/item/9789241515566. Acesso em 30 mai. 2025.

WMO. **State of the global climate in 2022**. 2022. Geneva: World Metereological Organization, 2022 (WMO, n. 1233). Disponível em: https://public.wmo.int/en/our-mandate/climate/wmo-statement-state-of-global-climate. Acesso em 01 mai. 2025.

ISBN: 978-65-5222-065-3

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT17.021

CONTRIBUIÇÕES DA INFORMÁTICA E DA LÍNGUA PORTUGUESA NO DESENVOLVIMENTO DA ARGUMENTAÇÃO NO ENSINO FUNDAMENTAL

Sandra Cristinne Xavier da Câmara[1]
Augusto César Oliveira de Almeida[2]

RESUMO

No processo de ensino-aprendizagem da argumentação, a organização sintático-semântica dos enunciados na língua portuguesa permitem sua integração com os fundamentos da lógica computacional, tendo em vista que se ancora, especialmente, no desenvolvimento do pensamento lógico e estruturado. Com vistas a introduzir, aperfeiçoar e ampliar, formalmente, o ensino da argumentação numa turma do ensino fundamental, buscou-se elaborar uma proposta de intervenção interdisciplinar envolvendo conteúdos das disciplinas de língua portuguesa e informática. Tal proposta foi desenvolvida no âmbito do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID/Capes/IFRN) como parte das atividades programadas para o período letivo de 2016. A problemática que ensejou a intervenção pedagógica pauta-se na constatação de dificuldades quanto a habilidades argumentativas demonstradas na turma – como, por exemplo, a dificuldade de elaborar uma resposta fundamentada diante da pergunta: "por que não se pode jogar lixo no chão?".

1 Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGEd/UFRN - RN, sandra.camara@ifrn.edu.br;

2 Especialista pelo curso de Docência para Educação Profissional e Tecnológica do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo - ES, profaugusto.almeida@gmail.com.

ISBN: 978-65-5222-065-3

Metodologicamente, a pesquisa caracteriza-se como pesquisa-ação com abordagem qualitativa. A ação ocorreu em uma escola pública do RN com uma turma do 3º ano do ensino fundamental, composta por 15 estudantes, com idade entre 7 e 10 anos; o cronograma foi desenvolvido em 20 encontros semanais de 3 horas-aula, sendo 2 em sala de aula e 1 de planejamento com a equipe (seleção de conteúdos, definição de estratégias, elaboração de atividades, avaliação do processo); no total foram 60 horas-aula de atividades. O referencial teórico, a partir de autores como Vygotsky, Coll, Fiorin, Forbellone e Eberspächer, fundamenta a discussão sobre processos de aprendizagem de crianças bem como sobre interdisciplinaridade e suas contribuições para repensar as formas de veicular conteúdos programáticos curriculares. A avaliação contínua da ação – atividades individuais ou em grupo, orais e escritas, jogos, interações, apresentações coletivas – permitiu constatar nos estudantes um aumento significativo nas habilidades de leitura, escrita, compreensão temática, capacidade de categorização, percepção contextual, pensamento lógico e construção de argumentos.

Palavras-chave: Interdisciplinaridade, Informática, Língua Portuguesa, Argumentação, Ensino Fundamental.

ISBN: 978-65-5222-065-3

INTRODUÇÃO

Podemos dizer que a comunicação é uma habilidade básica para a convivência em sociedade, assim, por sua vez, o discurso é um veículo para a comunicação que pode permitir a conexão entre pessoas e facilitar o desenvolvimento humano e social. O comércio, a educação, a convivência, atividades de intercâmbio, mediação de conflitos, a ética e a moral e tantos outros aspectos humanos, no mínimo, existiriam de formas totalmente diferentes da que conhecemos caso a comunicação e o diálogo não fossem desenvolvidas. Podemos inferir que essa é uma das habilidades humanas que tornam a vida tal qual conhecemos possível.

O discurso é carregado de intencionalidade e ideias que são imbuídas pelos agentes do discurso. Nesse contexto, o discurso é o campo fértil da argumentação, tendo em vista que "Todos os discursos são argumentativos, pois são uma reação responsiva a outro discurso", de acordo com Fiorin (2014, p. 69). Dessa forma, a argumentação é obrigatoriamente usada independente da vontade do agente do discurso, sendo essencial para a comunicação.

Compreendendo que a argumentação é intrínseca ao discurso, o que ocorre quando uma pessoa não tem bem desenvolvidas suas habilidades argumentativas?

Essa foi uma das realidades encontradas por então bolsistas do Programa de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), sub-projeto informática, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, ao atuarem na Escola Estadual Professor Antônio Fagundes (EEPAF) – localizada na periferia de Natal/RN – em 2016.

Ao observarem o cotidiano da EEPAF, os bolsistas do PIBID perceberam que alguns estudantes do ensino fundamental, apresentaram dificuldades em responder a questionamentos feitos pelas professoras após uma exposição de conteúdo realizada em sala. Na ocasião, foram feitas perguntas como: "Por que não devemos jogar o lixo no chão?"; "Por que o mosquito Aedes Aegypti procura por água parada?". Nesses casos,

ISBN: 978-65-5222-065-3

os estudantes permaneciam calados enquanto buscavam na mente algo para dizer ou rapidamente externavam qualquer ideia que surgia em suas cabeças relacionada com o assunto.

Os licenciandos do PIBID identificaram que a maioria dos estudantes que passavam por essa situação sabiam das respostas para as perguntas, contudo não conseguiam organizar suas ideias para construir sua resposta. Das observações, os bolsistas decidiram por planejar ações para trabalharem argumentação com os estudantes usando a interdisciplinaridade entre Informática e Língua Portuguesa.

É dessa intervenção que trata este artigo, cujo objetivo foi desenvolver uma metodologia interdisciplinar envolvendo os conteúdos de Informática e Língua Portuguesa com vistas a aperfeiçoar e ampliar as habilidades argumentativas dos alunos do ensino fundamental anos iniciais.

METODOLOGIA

Para o desenvolvimento da pesquisa segue-se a abordagem qualitativa com metodologia de pesquisa-ação, na qual se caracteriza pela realização de investigação com a participação dos sujeitos envolvidos para a transformação das situações no ambiente.

De acordo com Severino (2016, p. 127), a abordagem da pesquisa-ação

> [...] é aquela que, além de compreender, visa intervir na situação, com vistas a modificá-la. O conhecimento visado articula-se a uma finalidade intencional de alterar a situação pesquisada. Assim, ao mesmo tempo em que realiza um diagnóstico e a análise de uma determinada situação, a pesquisa-ação propõe ao conjunto de sujeitos envolvidos mudanças que levem a um aprimoramento das práticas analisadas.

Seguindo esse conceito, os bolsistas do PIBID construíram um planejamento inicial flexível para que pudesse ser alterado conforme eventuais sugestões dos próprios estudantes, assim como pelos resultados das avaliações durante o processo.

ISBN: 978-65-5222-065-3

O público-alvo da atuação consistiu em uma turma do 3º ano do ensino fundamental da EEPAF, com 15 estudantes com faixa etária entre 8 e 10 anos, em encontros semanais com duração de 2 horas aula, em um total de 20 encontros durante o ano letivo de 2016.

A avaliação é embasada por Kenski (2011) e Libâneo (2013). Os autores nos fazem encarar o processo avaliativo como uma atividade de competência tanto do professor como do estudante, em que deve ser um processo contínuo de análise da ação do professor e do aprendizado do aluno.

Para acompanhar a evolução da atuação, os bolsistas realizaram um diagnóstico inicial com uma atividade em que os estudantes deveriam completar algumas sequências lógicas de proposições e finalizar os argumentos descritos na atividade com base nas proposições apresentadas, os seguintes critérios foram levados em consideração: habilidades com leitura e escrita, percepção de contexto, aplicação de habilidades trabalhadas na lógica computacional, construção dos argumentos.

Em momentos estratégicos, 2 oficinas foram usadas para avaliar os resultados finais e usada para comparação com os diagnósticos anteriores. Cada oficina recebeu um foco maior para uma disciplina, a primeira com Informática, com uso de computação desplugada e linguagem de blocos para solucionar um labirinto desenvolvido pelos bolsistas do PIBID. E a segunda com Língua Portuguesa, em que os estudantes deveriam relacionar o poema “Ou isto ou aquilo”, de Cecília Meireles, com o seu cotidiano e justificarem suas respostas.

Foram critérios para a primeira oficina: a construção de algoritmos válidos, a realização de testes para validar o algoritmo desenvolvido, a correção de erros encontrados durante os testes. Para a segunda oficina, os critérios avaliaram: o uso de operadores lógicos, compreensão do contexto e comparação com o cotidiano, coerência com o tema e linha de raciocínio bem definida, reconhecimento de palavras chaves e o uso de argumentos válidos. Esses critérios foram classificados dentro dos critérios analisados no diagnóstico inicial para efeito comparativo e ranqueados

ISBN: 978-65-5222-065-3

com os seguintes conceitos: Insatisfatório, Satisfatório, Muito satisfatório e Excelente.

Ainda, durante todos os encontros a opinião, os comentários espontâneos e sugestões dos estudantes eram levadas em consideração para promover alterações no plano em busca de melhorias e adequações à realidade encontrada. Assim, os alunos participaram ativa e passivamente do processo de planejamento e execução das atividades.

REFERENCIAL TEÓRICO

APRENDIZADO DE CRIANÇAS 7-12 ANOS

O público-alvo da ação compreende a faixa etária entre 7 e 12 anos, portanto faz-se necessário discutirmos um pouco do desenvolvimento cognitivo dessas crianças para o embasamento das estratégias e conteúdos selecionados.

Crianças entre 6 e 12 anos iniciam um processo de aceleração do processamento mental, tornando seus processos cognitivos mais eficientes para organizar, planejar e utilizar recursos para a solução de problemas. Por sua vez, esse processo permite ampliar sua capacidade de percepção e relacionar detalhes e situações para a solução de uma problemática. Para Coll et al (2014)

> As crianças do ensino fundamental não só sabem mais do que as crianças da etapa precedente, como também têm mais recursos para planejar e utilizar, de forma eficiente, suas aptidões quando se deparam com um problema, quando devem se lembrar de informações ou quando devem ampliar seu nível de conhecimento sobre um tema específico. (COLL et al, 2004, p. 233)

A criança passa a compreender seus pontos fortes e fracos, sua capacidade de memória de trabalho ativa é aumentada e sua velocidade de processamento melhora. Para os autores

ISBN: 978-65-5222-065-3

> Essa maior capacidade de processamento pode também explicar o êxito na resolução de tarefas mais formais que exigem a consideração de vários aspectos da realidade, como no caso de numerosas tarefas escolares que precisam de uma abordagem complexa em que devem considerar várias dimensões ao mesmo tempo. (COLL et al, 2004, p. 234)

Coll (*et al, 2004*) ainda reforça que a atenção seletiva é melhorada fazendo com que se torne mais fácil a concentração em detalhes ou pontos específicos de um problema que ajudarão em sua solução. O armazenamento e a recuperação de informações são mais efetivos com o uso de estratégias de memória e armazenamento que são desenvolvidos nessa idade, como: a revisão, para a repetição, a organização, para a definição de metodologias, a elaboração, para identificar padrões e referências; além da recuperação de memória intencional ou não.

O desenvolvimento cognitivo dessa faixa etária torna possíveis os processos de assimilação e acomodação discutidos por Jean Piaget, e definidos por Ramos (2014, p 18) a seguir:

> A assimilação e a acomodação quase ocorrem juntas. A criança primeiro tenta entender uma nova experiência, usando velhas ideias e soluções (assimilação); quando elas não funcionam, a criança é forçada a mudar sua estrutura ou entendimento do mundo (acomodação).

Esse contexto, também, se alinha com as teorias de zona de desenvolvimento real e zona de desenvolvimento proximal de Lev Vygotsky, em que a zona real é o conhecimento já internalizado e a zona proximal é o conhecimento que está sendo trabalhado. Vygotsky (1998, p. 113-114) explica que

> Aquilo que é zona de desenvolvimento proximal hoje, será o nível de desenvolvimento real amanhã, ou seja, aquilo que uma criança pode fazer com assistência hoje, ela será capaz de fazer sozinha amanhã. [...] Assim, a noção de zona de desenvolvimento proximal capacita-nos a propor uma nova fórmula, a de que o bom aprendizado é somente aquele que se adianta ao desenvolvimento, ou seja, o processo de desenvolvimento

ISBN: 978-65-5222-065-3

> progride de forma mais lenta e atrás do processo de aprendizagem.

A criança dessa faixa de idade usa do conhecimento em seu banco de memória para relacionar com os novos conhecimentos que são apresentados, os adquirindo e transformando em conhecimento, demonstrando uma maior capacidade de raciocínio. Em um experimento realizado por Chi (1978, *apud* Coll et al, 2004) comparou a memória de um grupo de crianças entre 8 e 13 anos de idade com conhecimentos avançados em xadrez e um grupo de adultos com poucos conhecimentos no jogo. No experimento, os participantes deveriam memorizar a posição de peças segundo jogadas clássicas do xadrez. Como resultado, as crianças lembraram a posição das peças com uma exatidão muito maior que os adultos.

Ainda, é importante trazer Jean Piaget, que advoga por uma aquisição de princípios lógicos que auxiliam a criança na sua percepção e análise, assim, nos permite trazer a lógica computacional para o trabalho com essa idade. Para Piaget (apud Ramos, 2018, p. 18-19)

> [...] é o período da inteligência representativa e das operações concretas de números, classes e relações. Período em que a criança adquire a capacidade de se envolver em operações mentais que sejam flexíveis e reversíveis, ou seja, ação de fazer e desfazer a ação; capacidade de descentração, ou seja, a atenção pode estar em diversos atributos de um objeto ou de acontecimento simultaneamente; a criança deixa de se basear em informações perceptuais e adquire a capacidade de utilização de princípios lógicos, como o princípio da identidade, que estabelece que os atributos básicos de um objeto não muda ou o princípio da equivalência (se A=B, B=C, então A=C)

De acordo com Coll (2004), o desenvolvimento de conhecimentos específicos em crianças em idade escolar está relacionado à transmissão de informações no geral e principalmente à escolarização. Isso nos fomenta a trabalhar questões como a lógica computacional com crianças desde os 7 anos, visto que seu desenvolvimento cognitivo é favorável ao contato com o tema, já que apresenta uma melhoria no processamento mental, na eficiência da memória, nas estratégias usadas para armazena-

ISBN: 978-65-5222-065-3

mento e recuperação de informações e no desenvolvimento de princípios lógicos.

ARGUMENTAÇÃO

Tomamos as falas de Leitão (2007, p. 454), para quem a argumentação é entendida

> [...] como uma atividade de natureza discursiva e social que se realiza pela defesa de pontos de vista e a consideração de objeções e perspectivas alternativas, com o objetivo último de aumentar – ou reduzir – a aceitabilidade dos pontos de vista em questão.

Para Fiorin (2014), se o enunciado orienta uma conclusão e ele faz parte do sentido, a argumentação pertence à língua. Podemos entender que ela não pertence ao discurso, está intrínseca a ele na interação com o outro, dessa forma todo o discurso é um discurso argumentativo. A língua usa enunciados para orientar uma conclusão, Fiorin (2014, p. 56) exemplifica:

> Assim, quando a mãe diz ao filho que se prepara para sair *O sol está muito forte*, esse enunciado orienta para conclusões tais como *Não saia agora, vá mais tarde*; *Leve um guarda-sol para se proteger*, mas não orienta na direção de conclusões como *Não leve nenhuma proteção contra o sol; As condições climáticas estão ótimas para andar pelas ruas*. (Grifos do autor)

Dessa forma os enunciados passam por uma análise que capta informações implícitas e induz conclusões possíveis para aquele problema. Portanto, a argumentação usa o raciocínio lógico para desenvolver suas conclusões. Nessa perspectiva, o exercício da argumentação consiste em perceber as inferências da língua, do discurso e do diálogo para compreender as situações sociais.

ISBN: 978-65-5222-065-3

DIFICULDADES NAS HABILIDADES ARGUMENTATIVAS DE ALUNOS DO FUNDAMENTAL

A argumentação para crianças entre 7 e 12, principalmente quando menores de 9 anos, pode se tratar de uma questão entre os pesquisadores. Ribeiro (2022) nos traz um compilado de estudos sobre o tema apresentando as problemáticas envolvidas. Para algumas pesquisas apontam que crianças menores que 10 anos não possuem o pensamento operacional formal desenvolvido, em contraponto, para outros estudos, foram identificadas crianças de 3 à 6 anos sendo capazes de justificarem suas premissas e compreenderem a importância de tais justificativas para o processo argumentativo. Isso demonstra que não há um consenso sobre quando as habilidades argumentativas se desenvolvem

Ribeiro (2022) ainda apresenta outros estudos [Banks-Leite, 1996; Bova & Arcidiacono, 2018; Leitão, 2000, 2007; Pontecorvo, 2005; Pistori & Banks-Leite, 2010; Pichio & Pontecorvo, 1997; Vasconcelos et al, 2016] que expressam o aparecimento da argumentação por parte de crianças a partir dos 3 anos conforme o desenvolvimento da linguagem, da comunicação e da interação com os pais, em que com a mediação realizada pelos adultos a criança apresenta argumentos plausíveis para as temáticas envolvidas.

Percebemos, então, que a experiência vivida pela criança com seu cotidiano e orientada pelos adultos fortalece a argumentação com o uso daquilo que se é ou torna familiar. Em conformidade com Ribeiro (2022, p 43),

> Compreendemos que o desenvolvimento de argumentos elaborados pelas crianças depende, em larga medida, da familiaridade com o próprio argumento. As crianças se sentem familiarizadas com acontecimentos conhecidos, como atividades que envolvem familiares, rotinas escolares, desenhos animados (Orsolini, 2005). Desse modo, o desenvolvimento de um argumento é facilitado quando diz respeito à realidade da criança e o contexto contribui para o favorecimento na produção do argumento.

ISBN: 978-65-5222-065-3

Nesse contexto, o estímulo da argumentação em ações pedagógicas para crianças entre 7 e 12 anos, ou mais novas, se justifica para o avanço nas habilidades argumentativas e comunicativas, fundamentado no desenvolvimento cognitivo e na presença de sinais argumentativos apresentados nessa faixa etária. Discutiremos, então, como os bolsistas do PIBID realizaram uma atuação interdisciplinar com Informática e Língua Portuguesa em ações para o aperfeiçoamento da argumentação.

INTERDISCIPLINARIDADE E CONTRIBUIÇÕES DAS DISCIPLINAS

Para Almeida (*et al*, 2023) "A interdisciplinaridade é a integração entre áreas específicas de conhecimento com o objetivo de promover uma integração do aluno, professor e conteúdo de mais de uma disciplina com o cotidiano". Os autores consideram que o conhecimento trabalhado por cada disciplina está diluído e misturado nos saberes que encontramos no mundo e que o trabalho interdisciplinar gera novas perspectivas para reunir esses conhecimentos no contexto do cotidiano.

> A interdisciplinaridade considera que as áreas específicas fazem parte do cotidiano, assim, apropriando-se do conhecimento científico ultrapassamos o senso comum que adquirimos com a vivência e experiências culturais e sociais. Essa apropriação acontece de forma diferenciada, pois a união de diferentes áreas de conhecimento exige novas abordagens sobre determinado tema (Almeida *et al*, 2023).

Ainda para os autores (2023), a interdisciplinaridade é um meio eficaz de trabalhar o que é visto nas disciplinas e demonstrar suas aplicações no cotidiano. Nesse contexto, a união da Informática e da Língua Portuguesa trazem suas contribuições para o desenvolvimento da argumentação.

Para discutirmos as contribuições das disciplinas e a seleção de conteúdos para a atuação é necessário apresentarmos a realidade inicial encontrada na turma participante. Os bolsistas do PIBID, através de caracterização inicial dada por sondagem com a professora titular da turma e gestão escolar, obtiveram o seguinte contexto:

ISBN: 978-65-5222-065-3

- nenhum aluno do 3º ano era alfabetizado e poucos reconheciam as letras do alfabeto;
- os alunos eram capazes de formular questões simples, porém responder aos questionamentos tornava-se muito difícil;
- os alunos correspondiam à faixa etária de 8 a 10 anos;
- a professora executaria trabalho de alfabetização com os alunos em paralelo ao ensino dos conteúdos definidos para o 3º ano escolar.

Com essa realidade os conteúdos para a atuação foram planejados para se adequarem a situação. Inicialmente houve uma redução na carga textual das atividades realizadas e uma progressão gradual no aumento da quantidade de texto conforme a professora titular avançava no trabalho com a alfabetização. Esse contexto trouxe para a atuação o trabalho com charges, cartazes e, mesmo para a Informática, a decisão para o trabalho com linguagem de programação visual. Dessa maneira, a ação iniciou com os conteúdos referentes à Língua Portuguesa para auxiliar no processo de alfabetização dos estudantes e, em seguida, os conteúdos da Informática.

CONTRIBUIÇÕES DE LÍNGUA PORTUGUESA

Os conteúdos de Língua Portuguesa se concentraram nos elementos da cena enunciativa, gênero textual e contextos reais de comunicação. Com foco na sequência argumentativa enfatizando a identificação de teses e de argumentos em textos de temáticas adequadas ao público-alvo. O quadro 1 apresenta a seleção de conteúdos relacionados à Língua Portuguesa.

ISBN: 978-65-5222-065-3

Quadro 1 – Conteúdos de Língua Portuguesa e Justificativas

Língua Portuguesa		
Conteúdo	**Atividades desenvolvidas**	**Justificativa**
Texto verbal e não verbal	Leitura de charges e tirinhas	A pouca alfabetização da turma exigiu uma estratégia em que a leitura poderia ser possível aos que não tinham um conhecimento significativo das letras e, mesmo assim, iniciar um trabalho que familiarizasse os alunos com o alfabeto, as sílabas e as palavras, incluindo-as de forma gradual.
	Leitura e produção de cartazes	
Inferência	Análise textual	Esses conteúdos permitiram que os alunos começassem a adquirir e utilizar estratégias de leitura que facilitaram o entendimento dos textos, independentemente de seu tipo, além de ter-lhes despertado para a percepção da existência dos contextos que cercam os textos e sua relação com o cotidiano.
	Reconhecimento de palavras chaves	
	Explicitação do conhecimento prévio	
	Compreensão da lógica textual	
	Identificação do contexto	

Fonte: Elaborado pelo autor deste trabalho (2025)

O trabalho com textos verbais e não verbais foi uma estratégia escolhida mediante a pouca alfabetização da turma onde, inicialmente, foram realizados trabalhos com cartazes e tirinhas com temáticas relacionadas aos gostos das crianças e/ou com assuntos em evidência no período. A carga textual verbal foi aumentada gradualmente, iniciando com zero texto, depois, poucas palavras e palavras isoladas, até frases completas.

Estudo de texto é importante, pois, de acordo com Bakhtin (1997), a comunicação verbal só é possível por meio de algum gênero textual. Bakhtin (1997) ainda comenta que os gêneros demonstram formas estáveis de enunciados, disponíveis na cultura, caracterizados pelo conteúdo temático, o estilo e a construção composicional, gerando uma intenção comunicativa, que por sua vez, gera o uso social que define o gênero que dará forma ao texto. De acordo com Andrade (2022, p. 165),

> [...] acreditamos que os gêneros textuais colaboram efetivamente e significativamente para o desenvolvimento da

ISBN: 978-65-5222-065-3

> linguagem e compreensão das representações das práticas sociais que caracterizam determinados contextos históricos, bem como, funcionam como objeto e ferramenta de trabalho para os docentes.

Nesse contexto, as tirinhas e charges foram escolhidas dentre os diversos gêneros pois, segundo Nascimento (2017), oportunizam uma aula criativa e dinâmica, tornando-a produtiva à medida em que os estudantes estabelecem relações entre as informações implícitas, sentidos subjacentes e contexto.

As tirinhas e charges, também proporcionaram discutir temas relevantes ao contexto social dos estudantes e de seu cotidiano. A análise textual, o reconhecimento de palavras chaves e a identificação do contexto foram trabalhados em cima dos gêneros textuais para possibilitar que os estudantes relacionassem os textos com sua vivência, fazendo comparações, levantando hipóteses, percebendo detalhes e características ou situações literalmente presentes texto ou implícitas.

O trabalho com a inferência foi importante, visto que os estudantes necessitavam trabalhar sua noção de contexto, uma habilidade fundamental para uma interpretação coerente e o acompanhamento das aulas de lógica computacional.

CONTRIBUIÇÕES DE INFORMÁTICA

As contribuições da Informática para a atuação passam principalmente pela lógica computacional e o pensamento computacional, ambas as áreas podem ser trabalhadas em diferentes aspectos no contexto escolar e faixas etárias.

Segundo Nahra e Weber (1997, p. 129), "a lógica é uma ciência que pode ser aplicada em várias ciências e em vários ramos do conhecimento humano", nesse contexto, trazemos a lógica para a área da informática como lógica computacional, que apresenta ao estudante uma ferramenta de escolha, predição ou análise de ações, acontecimentos ou argumentação, trabalhando um senso mais crítico no estudante e o raciocínio lógico.

ISBN: 978-65-5222-065-3

Segundo Nascimento (2017), desenvolver o raciocínio lógico por meio da lógica computacional traz benefícios aos alunos. De modo oposto, não desenvolver as habilidades de raciocínio lógico pode fazer com que o indivíduo não consiga "defender suas ideias por meio de argumentação e até mesmo a interpretação de texto, a descoberta de sua mensagem implícita, representa um desafio" (Nascimento, 2017, p. 20).

Entre os conteúdos da lógica computacional, os estudos dos operadores lógicos auxiliam na percepção dos enunciados envolvidos nos problemas lógicos apresentados facilitando processos reflexivos para alcançar uma conclusão. Retomando Nahra e Weber (1997, p. 24),

> O símbolo "." ou "^" é chamado de "operador lógico" ou "conectivo lógico" e pode ser considerado como a versão formal da partícula "e" da linguagem cotidiana. É importante prestar atenção no operador ou conectivo lógico, pois, examinando seu significado, podemos compreender o tipo de relação que se estabelece entre os enunciados simples "operados" ou conectados pelo operador lógico.

Para a ação, essa formalização simbólica da lógica e seus operadores foi excluída, sendo substituída por métodos mais apropriados para a realidade do público-alvo, como o destaque de premissas e conclusões usando cores ou desenhos.

Os operadores lógicos abriram caminho para o estudo das premissas e do método dialético objetivo, os quais, por sua vez, concretizam a atuação por trabalharem visando à construção de argumentos. O método dialético objetivou proporcionar aos alunos um meio viável e simples para chegarem a suas conclusões. O método expresso por Nahra e Weber (1997, p. 59) consiste em

> Primeiro passo: Aceitar como provisoriamente verdadeira a tese do oponente
>
> Segundo passo: retirar da tese do oponente uma contradição
>
> Terceiro passo: concluir indiretamente, aplicando o princípio lógico da bivalência (se a tese do oponente é falsa, indiretamente a negação desta mesma tese será verdadeira)

ISBN: 978-65-5222-065-3

Vale enfatizar que o item “c” da citação anterior foi ignorado durante as aulas para respeitar a realidade da turma em que o estudo foi aplicado. Para conceituar o método com os alunos, foram usadas situações do cotidiano do aluno; um exemplo que foi capaz de conseguir uma atenção extra dos estudantes foi um sobre cachorro: perguntou-se aos alunos se na rua em que moravam existiam muitos cachorros, depois qual o nome mais comum para cachorros que eles conheciam, alguns alunos falaram que conheciam muitos Totós e Xuxas. A partir desse ponto, criamos o seguinte exemplo:

“Todos os cachorros dessa rua chamam-se Totó.”
“Eu tenho um cachorro e moro nessa rua.” 22
Logo: O nome do meu cachorro é Totó.

Dessa maneira pudemos explicar que mesmo que não existisse uma rua onde todos os cachorros que vivem nela se chamam Totó, o importante seriam as informações que o problema nos oferece e analisar essas informações para, em seguida, identificar contradições e buscar conclusões. O fato de que seja muito difícil existir uma rua com essa característica trouxe muitas conclusões para os alunos contraporem o argumento. Porém os alunos puderam compreender o método dialético. Como complementação do estudo do método dialético objetivo, estudou-se o uso de conectores de conclusão, tais como: logo, pois, porque, então etc. Esses conectores foram explicados para que os alunos aprendessem a identificar e separar as conclusões retiradas das premissas apresentadas.

O quadro (Quadro 2) abaixo nos apresenta os conteúdos selecionados para o trabalho com a Informática

ISBN: 978-65-5222-065-3

Quadro 2 – Conteúdos de Informática e Justificativas

Informática		
Conteúdo	**Atividades desenvolvidas**	**Justificativa**
Padrões Lógicos	Reconhecimento de sequência ou sucessão	Com este conteúdo trabalhou-se a habilidade dos alunos em reconhecer padrões lógicos a partir de situações prévias, percebendo e observando o contexto do qual faziam parte
Lógica Computacional	O uso dos operadores Lógicos: E, OU, Se e Não	Aqui, o aluno pôde perceber as estruturas de um argumento observando os operadores lógicos usados nas premissas e usar o método dialético para formular argumentos ou refutações com embasamento lógico. Assim como a utilização de operadores lógicos para algoritmos de tomada de decisões.
	Compreensão de enunciados	
	Formulação de premissas	
	Utilização do Método Dialético Objetivo	
	Construção de argumentos segundo a lógica	
	Identificação dos operadores aplicados na Informática: Linguagem de Blocos na Computação Desplugada	

Fonte: Elaborado pelo autor deste trabalho (2025)

O estudo de padrões lógicos foi tomado como uma preparação para a introdução dos conteúdos de lógica computacional para enfatizar o reconhecimento de características ou situações presentes em problemas lógicos e relacionando-os com suas soluções.

A linguagem de blocos foi usada para demonstrar aplicações do que foi trabalhado durante a ação, principalmente com os padrões lógicos e o uso dos operadores lógicos, na solução de problemas, sendo abordada com a computação desplugada. Também conhecida como "linguagem visual", a linguagem de blocos busca ser um meio facilitador da introdução a conceitos da programação. Ou como expresso por Rodrigues (2019, p. 16), ao citar Wierntrop e Wilensky (2015).

> A técnica de desenvolvimento em blocos está se tornando um método cada vez mais fácil e eficaz de introduzir novos alunos aos conceitos de programação, com uma variedades de ferramentas para o desenvolvimento como exemplo as plataformas Scratch e Alice. Em geral, a programação em blocos consiste

ISBN: 978-65-5222-065-3

> em um desenvolvimento mais interativo e visual do que a programação tradicional, na qual, os blocos representam instruções computacionais, podendo estes serem encaixados de diferentes formas, gerando assim diferentes respostas.

A computação desplugada apresenta uma metodologia em que os conceitos computacionais são trabalhados independente do uso das máquinas, dando ênfase ao pensamento computacional. Para Wing (2016), o pensamento computacional trabalha os conceitos básicos da Ciência da Computação para o desenvolvimento de sistemas, a solução de problemas e compreender o comportamento humano. Esses dois conceitos dão ao professor uma liberdade e flexibilidade de atuação para trabalhar de diversas formas e adequar seu conteúdo de acordo as características de seus alunos e sua realidade: facilitando alterações, inserindo momentos mais lúdicos, realizando trabalhos manuais e/ou mentais, podendo facilitar a inclusão e sendo uma alternativa a problemas infraestruturais.

ATIVIDADES DESENVOLVIDAS

PERCEBENDO O CONTEXTO COM PINGU

Uma das estratégias usadas nas aulas para o trabalho em noção de contexto e interpretação foi o uso de animações como ponto de início para as discussões. O método foi simples, porém demonstrou ser uma boa escolha. Vamos descrever uma aula com a exibição de um episódio do desenho Pingu.

Pingu é uma animação infantil feita em *stop motion* de origem alemã. O desenho mostra o dia a dia e as aventuras do personagem que dá nome ao programa, os personagens emitem sons que formam, no imaginário do desenho, uma língua própria. De fato, a "fala" é um elemento secundário, o entendimento da história contada deve ser captado pelo cenário, expressões corporais, tonalidade de voz e a sequência de acontecimentos.

ISBN: 978-65-5222-065-3

Durante a aula os alunos receberam instruções sobre como ocorreria a dinâmica da atividade: iniciando explicando os objetivos relacionados a exibição do desenho até o comportamento, para que o ambiente escolar não fosse esquecido.

Para a atividade, o desenho foi exibido para a turma, durante a exibição os bolsistas do PIBID pausavam o episódio em pontos estratégicos, sempre quando algo importante relacionado a trama iria acontecer. Nesse momento o questionamento "O que irá acontecer?" era levantado para a turma, para que todos pudessem participar. Os bolsistas escutavam os estudantes e os orientavam a formar hipóteses que seriam anotadas para verificação posterior, quando a exibição do desenho fosse retomada.

Essa atividade impulsionava os estudante a perceber o contexto em que a cena acontecia para "prever" os acontecimentos levantando hipóteses válidas segundo as informações que coletavam durante o processo e que, por fim, eram testadas e validadas ou refutadas.

Foi interessante perceber que o fato da atividade ser direcionada a turma como um grupo, possibilitou que os estudantes realizassem suas próprias discussões sobre as hipóteses dos próprios colegas. Sempre que uma hipótese levantada era muito distante de algo que seria relevante ao contexto, os estudantes às refutavam com seus próprios argumentos, iniciando um processo de debate entre os colegas, os bolsistas mediavam o debate para que os estudantes decidissem se a hipótese seria aceita para ser anotada ou descartada.

ARGUMENTOS E COMPUTAÇÃO DESPLUGADA COM CARTÕES ENCAIXÁVEIS

A computação desplugada, também, foi uma estratégia muito usada nas aulas. Entre as atividades, o uso de jogos era misturado nas ações, como a atividade de culminância para o estudo de proposições e argumentos. Os bolsistas não desejavam que os estudantes apenas jogassem o

ISBN: 978-65-5222-065-3

jogo, então projetaram a aula para que os estudantes produzissem o jogo conforme as instruções dadas.

O jogo era um tipo de quebra-cabeça formado por três tipos de peças diferentes em formato e conteúdo. Entre os tipos das peças classificamos em "premissas primárias", "premissas secundárias" e "conclusões". O objetivo do jogo seria juntar premissas que fundamentassem uma conclusão, formando um "argumento" (conjunto válido das 3 peças juntas) marcando pontuação.

Para jogar, cada participante escolheria uma peça de conclusão e deveria encontrar as premissas que tornavam a conclusão possível em termos lógicos. Cada tipo de peça tinha seu próprio formato, que combinava com os outros tipos e formavam uma figura retangular. Contudo, formar a figura não era o bastante, o "argumento" deveria ser válido segundo as premissas.

Os bolsistas orientaram os estudantes sobre o jogo informando os objetivos, modo de jogar e regras. Para a produção foram usadas folhas de cartolina, tesoura sem ponta e canetas coloridas. Os estudantes puderam personalizar os cartões como quiseram e preencherem as premissas e conclusões usando um banco de dados entregue pelos bolsistas.

Com o jogo pronto, os estudantes puderam desafiar seus colegas. A turma demonstrou uma boa aceitação com o jogo produzido e brincaram com ele até o final do encontro. Os próprios estudantes fiscalizavam suas partidas, sempre que um colega produzia um argumento não validado pelas premissas eram corrigidos por seus pares.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Para avaliar a atuação, os bolsistas do PIBID planejaram 3 momentos destinados a atividades que seriam usadas para comparativos na ação, todas usando um sistema qualitativo para o levantamento de resultados. A primeira atividade foi realizada no primeiro encontro com os estudantes, uma atividade de diagnóstico.

ISBN: 978-65-5222-065-3

Essa atividade foi realizada com o auxílio de produção de ditado de palavras, leitura de texto em voz alta pelos bolsistas com discussão em sala e solução de problemas matemáticos adequados à faixa etária, para aproximar os conhecimentos com a lógica computacional.

Quadro 3 - Diagnóstico Inicial

Avaliação de Diagnóstico				
Afinidades e competências	**Insatisfatório**	**Satisfatório**	**Muito Satisfatórios**	**Excelente**
Leitura e escrita	15	-	-	-
Contexto	7	7	1	-
Lógica computacional	15	-	-	-
Construção de argumentos	11	4	-	-

No quadro 3, podemos perceber que nenhum dos participantes apresentou habilidades satisfatórias para leitura e escrita de textos, enfatizando a necessidade de um trabalho adequado às suas possibilidades enquanto a professora titular da turma realizava um trabalho alfabetizador em paralelo. A noção de contexto, também, demonstrou preocupação aos bolsistas, enquanto os conhecimentos sobre lógica computacional já eram algo esperado, visto que a turma nunca teve experiência com a disciplina.

Para as avaliações finais da atuação, os bolsistas prepararam 2 oficinas, uma voltada para a Informática e a outra para Língua Portuguesa. Para a primeira, os estudantes deveriam criar um algoritmo para atravessar um labirinto usando linguagem de blocos em uma atividade desplugada em equipes, o labirinto foi desenhado no chão da sala de aula e um estudante de cada grupo foi escolhido como "o robô" que seria controlado pelos demais.

A oficina de Língua Portuguesa teve como foco a avaliação do desenvolvimento argumentativo. Trabalhou-se, então, o poema "Ou isto ou aquilo", de Cecília Meireles. Tal poema foi escolhido por conter em seus versos enunciados que podem se transformar em premissas quando observados pela lógica computacional e a partir delas obter-se um argumento válido.

ISBN: 978-65-5222-065-3

Quadro 4 – Avaliação das Oficinas

Oficina I	Insatisfatório	Satisfatório	Muito satisfatório	Excelente
Construiu algoritmos válidos para o labirinto	-	-	15	-
Realizou pré teste para validar o algoritmo	5	5	5	-
Corrigiu erros durante o percurso do robô (aluno)	-	-	15	-
Oficina II	**Insatisfatório**	**Satisfatório**	**Muito satisfatório**	**Excelente**
Uso de Operadores (L.C.)	2	8	5	-
Compreender o contexto do poema	2	3	10	-
Comparação do contexto do poema com o cotidiano	-	5	-	10
Coerência com o tema abordado e linha de raciocínio bem definida	2	3	10	-
Reconheceu palavras chaves no poema	-	-	15	-
Usou argumentos válidos para as respostas	1	5	9	-

Como vemos no quadro 4, a Oficina II observou o trabalho e a aplicação do raciocínio lógico e computacional na solução de problemas, a sistematização do pensamento e a habilidade de analisar as novas informações para reavaliar os resultados. Já a Oficina II, avaliou a aplicação dos conhecimentos trabalhados na construção do argumento, a percepção do contexto da problemática e os comparativos e análise com sua própria vivência.

Em ambas as oficinas os estudantes demonstraram uma evolução significativa nas suas habilidades argumentativas e comunicativas. Após a comparação entre as atividades iniciais e de diagnóstico, em que a maioria dos estudantes alcançaram os conceitos de "Satisfatório" e "Muito satisfatório", os bolsistas avaliaram a atuação com um conceito final de "Muito satisfatório"

ISBN: 978-65-5222-065-3

REVALIDAÇÃO E ATUALIDADE DA PROPOSTA

Ao relembrarmos que a atuação promovida para o ensino de Argumentação tratado neste trabalho foi posta em prática no ano de 2016, sentimos a necessidade de buscar por outras propostas similares para reavaliar a atualidade do trabalho desenvolvido.

Enfatizamos que este trabalho realiza uma proposta interdisciplinar entre Informática e Língua Portuguesa em que, ambas as áreas, trazem saberes ativos e significativos que se aproximam para trabalharem a habilidade da argumentação. Com isso, a busca de novos trabalhos tem como foco encontrar propostas e ações que se alinhem a essa perspectiva.

Desse modo, foi realizada pesquisa[3] em repositórios *online* (Portal de Periódicos Capes, Scielo, Portal de Periódicos Eletrônicos da UFRN e Google Acadêmico) com o contexto apresentado. A busca levou em conta apenas resultados no idioma da língua portuguesa, sem limitação ou filtragem para ano de publicação e teve como palavras chaves: Informática, Computação, língua portuguesa, argumentação. Resultados identificados como sem conexão ao tema central de interdisciplinaridade entre as disciplinas com foco em argumentação foram ignorados.

A busca retornou 18 resultados que se aproximavam da temática estabelecida, contudo, a maioria dos trabalhos fazia uma relação entre as disciplinas em que a Informática contribui apenas com alguma ferramenta ou plataforma que apresentava uma situação problema para se trabalhar a argumentação, enquanto a Língua Portuguesa contribui com os conteúdos significativos ao processo. As propostas e ações, em sua maioria, usavam de textos em redes sociais para discutir a argumentação ou jogos (já produzidos para que os estudantes jogassem) para o ensino de argumentação, fazendo da Informática uma área secundária no processo.

Verificou-se que apenas um trabalho conseguiu se aproximar do contexto buscado. Mesmo não focando no ensino da argumentação, mas

3 Tenha acesso às referências das obras analisadas pelo link <https://docs.google.com/document/d/1OpRqIXA2g7nf2xo-yQQoaQmcI_xJ9Y3_wZSVRWdldfM/edit?usp=sharing>.

ISBN: 978-65-5222-065-3

inserido num contexto geral de aproximação entre Informática e Língua Portuguesa, o trabalho de Foohs *et al* (2025), intitulado "Remidiação como estratégia pedagógica para o desenvolvimento da língua portuguesa e do pensamento computacional" inter-relaciona essas duas áreas do conhecimento com conteúdos e saberes significativos de ambas para o processo de ensino e aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percebeu-se que o desenvolvimento cognitivo de crianças com faixa etária entre os 7 e 12 anos favorece o ensino de conteúdos que trabalham raciocínio lógico de forma mais complexa que nas etapas anteriores, potencializando assim o pensamento reflexivo e crítico do aluno nesse momento escolar. Vimos, com isso, os estudos de Coll, Piaget e Vygotsky materializados nesta investigação.

Compreendemos que a interdisciplinaridade contribui para diminuir as fronteiras das áreas do conhecimento, possibilitando um aprendizado mais condizente com a realidade e o cotidiano vivido pelos alunos.

Entendemos que a lógica computacional permite que o aluno analise situações e problemas de maneira sistemática e baseada no raciocínio lógico, possibilitando uma organização do pensamento, a qual permite hipotetizar o desenvolvimento dessas situações para agir de acordo com a hipótese que se tornar real.

Vimos, ainda, que, mediada pela computação desplugada, a linguagem de blocos permitiu que os alunos trabalhassem a construção de um pensamento logicamente estruturado para resolução de problemas, demonstrando uma ação prática dos conhecimentos discutidos em sala.

Entendemos que a argumentação é um aspecto da língua e que está presente nos discursos; portanto, independentemente da pessoa que fala, a argumentação se materializa no discurso de todos os indivíduos, não importando a idade, uma vez que a argumentação é indissociável das relações sociais

ISBN: 978-65-5222-065-3

Observamos que o estudo de determinados gêneros textuais na faixa etária focalizada trouxe contribuições que ajudaram na percepção do contexto. As charges e as tirinhas proporcionaram debates e reflexões críticas construídas pelos próprios 50 alunos que, cada vez mais, observavam o plano de fundo das situações para compreendê-las.

Verificamos que as atividades propostas durante os encontros atingiram seus objetivos principais, pois os alunos usavam os conhecimentos aprendidos nos encontros para resolver os problemas encontrados.

Por fim, reavivamos esse trabalho para potencializar sua contribuição nas ações interdisciplinares entre informática e Língua Portuguesa de modo em que a informática é mais que uma mera ferramenta de suporte. Trazemos, assim, como uma fundamentação a busca por trabalhos relacionados ao contexto com resultados que demonstram a ínfima existência de trabalhos do tipo.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Augusto César Oliveira De et al. *Interdisciplinaridade e intervenção social: produção participativa de mídias educacionais em ações comunitárias contra a dengue*. Anais IX CONEDU... Campina Grande: Realize Editora, 2023. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/97062>. Acessado em: 15 de março de 2025.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. *Estética da criação verbal*. Trad. de Maria Ermantina Galvão. Martins fontes, 1997. Disponível em: <https://www.academia.edu/download/49575735/04_Estetica_da_criacao_verbal.pdf>. Acessado em: 17 de junho de 2025.

FIORIN, José Luiz. Argumentação e discurso. *Bakhtiniana, Rev. Estud. Discurso*, São Paulo, v. 9, n. 1, p. 53-70, July 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/bak/a/DW57g9Vsv3PxcXrV7D3qXjm/?lang=pt>. Acessado em 20 de abril de 2025. http://dx.doi.org/10.1590/S2176-45732014000100005.

LEITÃO, Selma. *Argumentação e desenvolvimento do pensamento reflexivo*. Psicol. Reflex. Crit., Porto Alegre, v. 20, n. 3, p. 454-462, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/prc/a/ybbn9YVRhzTLyZbvWmZdcNf/?lang=pt>.

Acessado em 7 de junho de 2025. http://dx.doi.org/10.1590/S0102-79722007000300013.

LIBÂNEO, José Carlos. *Didática*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013. 288 p.

KENSKI, Vani Moreira. Repensando a avaliação da Aprendizagem. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro. *Repensando a didática*. 29. ed. Campinas: Papirus, 2011. 159 p.

NASCIMENTO, Radamila Oliveira do. *Desenvolvendo o raciocínio lógico no ensino fundamental*. 2017. 57f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Informática)- Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, Natal, 2017.

NAHRA, Cinara; WEBER, Hingo. *Através da lógica*. 9. ed. Petrópolis: Vozes, c1997. 193 p. il.

RIBEIRO, Lady Daiane Martins. A argumentação no processo de alfabetização de crianças de 6 a 7 anos. Tese de mestrado do Programa de Pós-graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Escolar da Universidade de Brasília. 2022. Disponível em https://pgpde.unb.br/wp-content/uploads/2024/12/2021_-_2_-_TESE_-_LADY_DAIANE_FINAL.pdf . Acessado em 05 de outubro de 2025.

RODRIGUES, Renan Kodama. *Estudo do uso da linguagem de blocos scratch no ensino do pensamento computacional*. 2019. Trabalho de Conclusão de Curso. Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Disponível em: <https://riut.utfpr.edu.br/jspui/handle/1/6014> . Acessado em 11 de Janeiro de 2025

WING, J. M. *Computational Thinking*. CACM Viewpoint, Março de 2006, p. 33-35. Disponível em: <https://www.cs.cmu.edu/~15110-s13/Wing06-ct.pdf>. Acessado em 05 de março de 2025.

ISBN: 978-65-5222-065-3

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT17.022

IDENTIFICAÇÃO E ANÁLISE DOS ARTEFATOS CULTURAIS SURDOS NA OBRA KIKA E A ESTRELA ENCANTADA

Otávio Washington Lima Silva[1]
Janaína Aguiar Peixoto[2]

RESUMO

Como parte dos resultados da pesquisa de mestrado intitulada *Vida e obra da cordelista surda Klícia Campos: um estudo semiótico e cultural*, realizada no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), este capítulo de livro apresenta os resultados e as análises do trecho em que há a identificação e as discussões acerca dos artefatos culturais do povo surdo presentes na história em quadrinhos (HQ) *Kika e a estrela encantada*, de autoria de Klícia de Araújo Campos, Danilo da Silva Knapik e Beto Potyguara. A obra nos apresenta as aventuras vividas por Kika, uma adolescente surda que reside na cidade de Teixeira-PB e anseia por compreender o mundo simbólico circundante. Para a realização deste estudo, nos ancoramos teoricamente nas discussões apresentadas por Strobel (2016) e Peixoto e Vieira (2018), que dialogam sobre os artefatos que emergem da cultura surda. Metodologicamente, trata-se de um estudo qualitativo (Oliveira, 2014) e exploratório (Silveira e Córdova, 2009), sendo a coleta de dados realizada a partir das informações presentes na obra *Kika e a estrela encantada*. Para a

1 Tradutor e Intérprete de Libras (IFPE – Campus Pesqueira); Professor Intérprete de Libras (SEE/PE); Doutorando em Letras (PPGL/UFPB). E-mail: otavioufpblibras@gmail.com;

2 Doutora em Letras; Professora no programa de pós-graduação em Letras (PPGL/UFPB) e no curso de Licenciatura em Letras Libras (CLL/UFPB). E-mail: proflibrasjana@gmail.com.

ISBN: 978-65-5222-065-3

análise dos dados, utilizamos a técnica da representação escrita (Marconi e Lakatos, 2023). Os resultados evidenciam que a referida obra trata, de modo literário, das vivências de Klícia Campos, materializada na adolescente Kika, personagem da obra, apresentando a difícil realidade por ela enfrentada na infância e na adolescência por não se comunicar efetivamente com os familiares através da língua de sinais, o que a levou a inúmeros questionamentos sobre o mundo simbólico à sua volta. No que tange aos artefatos culturais presentes na HQ, ficou claro, em nossas discussões, que a Experiência Visual, o Linguístico, a Literatura Surda, a Família e a Vida Social e Esportiva estão presentes na trama.
Palavras-chave: Klícia de Araújo Campos; Literatura Surda Brasileira; Libras; História em Quadrinhos (HQ).

ISBN: 978-65-5222-065-3

1 INTRODUÇÃO

Este capítulo de livro é fruto da pesquisa de mestrado intitulada *Vida e obra da cordelista surda Klícia Campos: um estudo semiótico e cultural*[3], desenvolvido no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), que dentre seus objetivos, destacamos o que segue: identificar os artefatos culturais do povo surdo presentes na obra a ser analisada semioticamente. A obra a que este objetivo específico se refere trata-se da História em Quadrinhos (HQ) *Kika e a estrela encantada*[4], de autoria de Klícia de Araújo Campos, Danilo da Silva Knapik e Beto Potyguara, sendo o enredo pensado a partir das vivências da autora Campos, que é surda, paraibana e viveu parte de sua infância e adolescência em cidades como Teixeira, Campina Grande, Desterro e Itaporanga, municípios paraibanos.

O enredo conta a história de Kika, uma adolescente surda que vive na cidade de Teixeira e anseia por compreender o mundo simbólico à sua volta. Após cair uma estrela cadente mágica do céu, Kika tem a oportunidade de ver a cidade de Teixeira do passado através de um portal, quando era fortemente conhecida como Atenas dos Cantadores, considerada o berço da literatura de cordel. Após esse feito, Kika corre ao encontro do avô para contar tudo o que havia acontecido, mas, devido à barreira linguística, não consegue contar nada para ele, sentindo-se frustrada. Vendo a situação e contando com a enérgica ajuda da Andorinha, Vô Felinto decide aprender Libras para se comunicar com a neta surda, ajudando-a a compreender o universo folclórico de onde vive. Após aprender com a estrela cadente e com o Vô Felinto, Kika decide compartilhar tudo com os surdos da região, criando o Sarau Mãos Arretadas na Semana do Cordel, apresentando-o na Escola Municipal para Surdos da cidade de Teixeira.

3 Cf.: https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/33838

4 Cf.: https://www.letraria.net/kika-e-a-estrela-encantada/

ISBN: 978-65-5222-065-3

Isso posto, neste capítulo objetivamos apresentar o recorte dos resultados e das análises da pesquisa de mestrado acima descrita, em que há a identificação e as discussões acerca dos artefatos da cultura surda presentes na HQ *Kika e a estrela encantada*. Para isso, nos ancoramos teoricamente nos estudos desenvolvidos por Strobel (2016) e Peixoto e Vieira (2018), que pesquisam sobre os artefatos culturais produzidos pelo povo surdo.

2 METODOLOGIA

Este estudo é de abordagem qualitativa, sendo conceituada como um processo reflexivo e analítico da realidade posta, em que métodos e técnicas são utilizados para a compreensão detalhada do objeto de estudo em seu contexto histórico e segundo a sua estruturação (Oliveira, 2014). Por seus objetivos, está caracterizada como uma pesquisa exploratória, que para Silveira e Córdova (2009, p. 35) "este tipo de pesquisa tem como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses". Os dados deste estudo foram coletados a partir da análise da obra *Kika e a estrela encantada*, de autoria de Klícia de Araújo Campos, Danilo da Silva Knapik e Beto Potyguara. Para análise dos dados, utilizamos a técnica de representação escrita, que consiste em "expor os dados coletados em forma de texto" (Marconi; Lakatos, 2023, p. 207). Outrossim, considerando a natureza da HQ e a necessidade de uma análise minuciosa, dividimos a narrativa em sete trechos, que foram nomeados a partir das características que identificamos serem marcantes, detalhadas conforme segue: 1. A angústia pela incompreensão (p. 15-17); 2. O despertar mágico (p. 18-23); 3. O susto (p. 23-25); 4. A barreira linguística (p. 25-26); 5. O despertar linguístico (p. 27); 6. Efetiva transmissão cultural (p. 28-29); e 7. Transmissão transcultural (p. 30).

ISBN: 978-65-5222-065-3

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A luz dos estudos desenvolvidos por Strobel (2016) e Peixoto e Vieira (2018), discutiremos, nesta seção, o conceito de artefato cultural e de artefatos culturais do povo surdo, bem como apresentaremos os resultados e as análises da obra *Kika e a estrela encantada*.

3.1 OS ARTEFATOS CULTURAIS DO POVO SURDO

Vivemos em um mundo repleto de possibilidades de construções sígnicas, e a natureza humana contribui para que isso se efetive. Assim, a partir de nossas ações e das práticas exercidas pelos nossos semelhantes, ou não, uma vez que o mundo não se resume a nós, seres humanos, atribuímos um sentido aos códigos que nos transpassam. Nesse movimento de compreensão, aprendemos e compartilhamos os sentidos com os membros de nossa comunidade. Deste modo, como bem pontuou Hall (1997), toda prática cultural está repleta de sentido e significação, toda ação social, além de ser cultural, também é uma prática de significação.

Segundo o Dicionário Etimológico[5], a palavra cultura vem do latim *culturae*, que significa "ação de tratar", "cultivar" ou "cultivar a mente e os conhecimentos". Baseada em Eagleton (2005), Strobel (2016) afirma que etimologicamente, o conceito de cultura provém da natureza, sendo "lavoura" e "cultivo agrícola" seus significados originais, assim o "cultivo" da linguagem e da identidade são elementos fundamentais na construção cultural.

No livro bíblico de Marcos[6], capítulo 4, versículos de 1 a 9, é contada a parábola de um agricultor que sai de casa para a lavoura. Ao longo do caminho, algumas sementes caem e são comidas pelos pássaros, outras brotam em solo pedregoso, mas morrem devido ao sol forte e às raízes,

5 Cf.: https://www.dicionarioetimologico.com.br/

6 Cf.: https://salvaimerainha.org.br/noticias/sao-marcos-4/

ISBN: 978-65-5222-065-3

que são fracas e superficiais; enquanto algumas caem em uma região de muitos espinhos, sufocando e morrendo após brotarem. Por fim, o trabalhador da terra, também conhecido como Semeador, lança suas sementes em um solo rico e fértil. Ao fim do ciclo da lavoura, o Semeador chegou à colher trinta, sessenta e até cem vezes mais por grão plantado.

Como pontuado por Strobel (2016) e complementado com a parábola do Semeador, uma semente que não é cuidada, está fadada ao apodrecimento, nada dali surgindo. Com isso, podemos chegar à conclusão de que algo muito semelhante ocorreu com as pessoas surdas. As potencialidades inerentes a nós seres humanos estava intacta no íntimo de cada pessoa que nascia com surdez, mas devido à "falta do cuidado de seus semeadores", nenhuma consciência mais apurada chegou a vingar ou ser registrada. Podemos dizer que essas sementes foram consumidas por predadores ou até mesmo lançadas em solo inapropriado.

Essa realidade vivida pelo povo surdo começou a mudar com os ventos das novas ideias que surgiram na Idade Moderna, havendo uma quebra por um período de 100 anos após o Congresso de Milão e a retomada gradativa após a comprovação científica de que a Língua Americana de Sinais (ASL) era de fato uma língua, assim como a crescente mobilização articulada pelas pessoas surdas e sua comunidade linguística e cultural em prol de um ideal comum. Dessa forma, todas as sementes que brotaram e vingaram no solo fertilizado com respeito linguístico, educação significativa e formação política tornaram-se árvores frondosas e com frutos, haja vista que foram bem nutridas e puderam se desenvolver em um ambiente rico de oportunidades.

Como resultado, estudos foram realizados no intuito de mostrar que as pessoas surdas produzem artefatos típicos. No livro *As imagens do outro sobre a cultura surda*, publicado em 2016 pela Editora UFSC, Karin Strobel apresenta oito artefatos culturais do povo surdo, sendo: a. Experiência visual; b. Linguístico; c. Família; d. Literatura surda; e. Vida social e esportiva; f. Artes visuais; g. Política; e h. Materiais. Por sua vez, o livro *Artefatos culturais do povo surdo: discussões e reflexões*, organizado por Janaína

ISBN: 978-65-5222-065-3

Aguiar Peixoto e Maysa Ramos Vieira, e publicado em 2018 pela Editora Sal da Terra, além de apresentar discussões que se ancoram nos artefatos elencados por Strobel (2016), também trazem uma novidade, em que Peixoto e Possebon (2018) apresentam o artefato Religioso, sendo ele o nono da nossa lista. Com isso, até o presente momento, contabilizamos nove artefatos advindos de todo o investimento despendido por pessoas surdas. Os artefatos contribuem para a constituição e o fortalecimento da cultura surda, que, para Strobel (2016, p. 29):

> Cultura surda é o jeito de o surdo entender o mundo e de modificá-lo a fim de torná-lo acessível e habitável, ajustando-o com as suas percepções visuais, que contribuem para a definição das identidades surdas e das "almas" das comunidades surdas. Isto significa que abrange a língua, as ideias, as crenças, os costumes e os hábitos do povo surdo.

Como resultado desse processo de tornar o mundo habitável para a realidade surda, surgiram os artefatos enquanto mecanismos de resistência e sobrevivência em um mundo majoritariamente ouvinte, inacessível e opressor. Falar em artefatos, muitas vezes, nos faz lembrar dos incríveis itens encontrados pelos historiadores ao descobrirem um sítio arqueológico pré-histórico, ou até mesmo a descoberta de uma tumba egípcia contendo sarcófago, múmia, vasos e itens de valor monetário e histórico incalculáveis. Contudo, os artefatos estão para além do que esses grupos culturais produzem materialmente e, conforme Strobel (2016, p. 43, grifos da autora), "também se pode incluir *tudo o que se vê e sente* quando se está em contato com a cultura de uma comunidade, como materiais, vestuário, maneira pela qual um sujeito se dirige a outro, tradições, valores e normas, etc.".

Com isso, o primeiro artefato cultural que apresentaremos é o da Experiência Visual, que é definido por Strobel (2016) como sendo o modo particular como as pessoas surdas percebem o mundo, provocando reflexões que desenvolvem a subjetividade surda.

Ela complementa dizendo que "os sujeitos surdos, com a sua ausência de audição e do som, percebem o mundo à sua volta através de seus

ISBN: 978-65-5222-065-3

olhos e de tudo o que ocorre ao redor deles" (Strobel, 2016, p. 45). Este artefato compõe o fundamento das expressões culturais surdas, haja vista que se atrela à capacidade dos surdos de compreenderem o mundo à sua volta através da visão. Peixoto e Vieira (2018, p. 44) afirmam que "a experiência visual é a essência da Cultura Surda".

O próximo artefato que trazemos é o Linguístico, definido por Strobel (2016) como a língua de sinais pela qual as pessoas surdas compreendem o mundo e se expressam. A autora inclui nesse artefato os "sinais emergentes" ou "sinais caseiros"[7], enquanto gestos que compõem a forma natural das pessoas surdas que residem na zona rural ou que estão isolados das comunidades surdas. No Brasil, temos a Libras como a língua de sinais mais conhecida, sendo esta língua reconhecida pelo Estado Brasileiro através da Lei Federal nº 10.436, de 24 de abril de 2002. A Libras é composta por elementos inerentes a qualquer idioma, como fonética e fonologia, morfologia, sintaxe, semântica e pragmática, sendo a modalidade de expressão um dos elementos que a diferenciam da língua oral, uma vez que a Libras é um idioma espaço-visual[8] e a língua falada oral-auditiva (Quadros; Karnopp, 2004).

O terceiro artefato cultural apresentado por Strobel (2016) é o Familiar. A autora traz, ao longo deste tópico, reflexões acerca da vida da pessoa surda que nasce em uma família ouvinte e da que nasce em uma família surda. Ela inicia discorrendo que o nascimento de uma criança surda é celebrado por boa parte das famílias surdas, visto que é um fato natural, não havendo nenhum problema nascer sem ouvir. Em oposição, quando uma criança surda nasce em um lar ouvinte, "os pais ficam chocados, deprimem-se e culpam-se por terem gerado um filho 'não normal' e ficam frustrados porque veem nele um sonho desfeito" (Strobel, 2016,

7 Os sinais emergentes ou sinais caseiros são formas de expressão não convencionais expressas em contextos particulares por falantes surdos que não conhecem ou não tiveram acesso à Língua Brasileira de Sinais (Libras), utilizando gestos para a comunicação.

8 "As línguas de sinais são denominadas línguas de modalidade gestual-visual (ou espaço-visual), pois a informação linguística é recebida pelos olhos e produzida pelas mãos (Quadros; Karnopp, 2004, p. 47-48).

ISBN: 978-65-5222-065-3

p. 59). Nesse momento de frustração, decepção e tristeza, muitos questionamentos em relação ao futuro da criação surda são expressos. A autora fala ainda que dúvidas como "Será que meu filho surdo um dia ouvirá?", "Será que um dia o meu filho terá uma vida 'normal'?", "Será que um dia ele falará igual à criança ouvinte?" assombram mães e pais durante muito tempo, ou até mesmo por toda a vida. Nesse movimento de dúvidas, a opinião da comunidade surda é a última a ser considerada, ou nem mesmo se cogita esta possibilidade, havendo uma supervalorização das orientações dadas por profissionais de saúde.

O quarto artefato cultural que trazemos é a Literatura Surda. Para Strobel (2016, p. 68), esta tradição literária "traduz a memória das vivências surdas através das várias gerações dos povos surdos". A autora complementa dizendo que este artefato se materializa por meio de distintos gêneros da literatura, como a poesia, o romance, a piada, as histórias de surdos, a fábula, a literatura infantil, entre outras possibilidades de manifestação cultural. Sutton-Spence (2021) afirma que a literatura desse povo aborda a temática da experiência de ser surdo e, em alguns casos, dos conhecimentos da cultura surda. Ainda segundo a pesquisadora, para ser considerada uma literatura surda, é preciso que a produção atenda, ao menos, a um dos critérios a seguir: a. ser feita por surdos; b. tratar da experiência de ser surdo e do conhecimento da cultura surda; c. ter o objetivo de atingir um público surdo; d. ser apresentada em Libras. Dessa forma, a Literatura em Libras deve ocorrer nessa língua e pode se materializar em distintos gêneros, podendo também ser produzida por uma pessoa não surda, enquanto a Literatura Surda deve ser elaborada por um surdo, sendo necessário atender, ao menos, a um dos critérios adotados por Sutton-Spence.

O quinto artefato cultural é denominado de Vida Social e Esportiva. Strobel (2016, p. 74) explica que este artefato pode ser representado por "acontecimentos culturais, tais como casamentos entre os surdos, festas, lazeres e atividades nas associações de surdos, eventos esportivos e outros". A barreira linguística existente entre surdos e ouvintes não usuários da

ISBN: 978-65-5222-065-3

Libras limita a relação entre estas pessoas, impactando diretamente na construção de vínculos mais sólidos e duradouros. Ao contrário disso, o encontro entre surdos e os membros de sua comunidade está recheado de diversas práticas sociais, como bem pontuado por Strobel.

O sexto artefato cultural surdo é o Artes Visuais, que se materializa através de inúmeras criações artísticas, tais como desenhos, pinturas, esculturas, teatro e outras manifestações que expressam a extensão, a beleza, o equilíbrio, a harmonia e as revoltas em decorrência das discriminações sofridas pelo povo surdo (Strobel, 2016). Nessas produções:

> [...] os povos surdos fazem muitas criações artísticas que sintetizam suas emoções, suas histórias, suas subjetividades e a sua cultura. O artista surdo cria a arte para que o mundo saiba o que pensa, para divulgar as crenças do povo surdo, para explorar novas formas de "olhar" e interpretar a cultura surda (p. 82).

O sétimo artefato cultural surdo é o Político, "que consiste em diversos movimentos e lutas do povo surdo" (Strobel, 2016, p. 88). Historicamente, as associações de surdos tinham finalidade social em prol da construção de uma rede de apoio para inúmeras situações desafiadoras, como o acometimento de uma enfermidade, morte, desemprego etc., além de organizarem momentos formativos e de entretenimento (Widel, 1992 *apud* Strobel, 2016). Hoje, compreende-se que as associações possuem como um dos seus objetivos:

> [...] a política. Nessas organizações juntam-se sujeitos surdos em reuniões e assembleias para compartilhar dos interesses comuns, lutando pelos seus direitos judiciais e de cidadania, em uma determinada localidade, geralmente em uma sede própria, alugada ou cedida pelo Governo (Strobel, 2016, p. 89).

O oitavo e penúltimo artefato cultural é o Material, sendo compreendido como "resultantes da transformação da natureza pelo trabalho humano, e sua utilização é condicionada ao enleio do comportamento cultural dos povos surdos, que auxilia na acessibilidade na vida cotidiana de sujeitos surdos" (Strobel, 2016, p. 94). No passado, aparelhos como

ISBN: 978-65-5222-065-3

o *Telephone Device for the Deaf* (TDD) ou Telefone de Surdos (TS) contribuíram e muito para a garantia da acessibilidade, uma vez que eram aparelhos com elementos visuais, pelos quais as pessoas surdas poderiam ter maior autonomia na interação com pessoas ouvintes. Na atualidade, campainhas luminosas, babás eletrônicas com vídeo, aplicativos com avatares em Libras, WhatsApp, legendas *closed-caption* e muitos outros recursos facilitam a vida das pessoas surdas.

O nono e último artefato cultural surdo, o religioso, foi descoberto pelos autores Peixoto e Possebon, que está presente no capítulo 15 do livro *Artefatos Culturais do Povo Surdo: discussões e reflexões*, organizado por Peixoto e Vieira (2018). Para os autores, o povo surdo, mesmo não possuindo uma delimitação geográfica, apresenta uma expressão identitária cultural própria e "possui em sua essência uma característica inerente do ser humano, o recorte da religiosidade, que abrange crenças, valores e práticas religiosas produzidas por sujeitos surdos" (Peixoto; Possebon, 2018, p. 190).

Ancorados em Alves (1981), Peixoto e Possebon (2018, p. 190) afirmam que "não existe sociedade sem a natural busca ao sagrado", não sendo diferente para o povo surdo. Desse modo, no mundo hodierno, é possível encontrar surdos e surdas vivendo e expressando a religiosidade de diversas formas, seja como fiéis e/ou missionários ou na função de sacerdotes, como padres e pastores de religiões cristãs. Com isso, observa-se que, cada vez mais, espaços de fé e de crença vão sendo ocupados por pessoas surdas, que lideram cultos, missas, encontros, reuniões, e toda forma de conexão com o que é compreendido como sagrado. Os ambientes religiosos, que outrora excluíam as pessoas surdas e com deficiência, hoje estão se tornando lugares de acolhida e aceitação do outro a partir de suas diferenças.

Nos direcionando para o fim desta seção, e diferente do que muitos imaginam, apesar de estarem inseridas em uma sociedade majoritariamente ouvinte e que fala um idioma de base oral-auditiva, as pessoas surdas possuem expressões culturais típicas, resultado do modo de estar,

ISBN: 978-65-5222-065-3

compreender e interagir com o mundo, refletindo na maneira como lidam e se expressam com o meio social circundante. Assim, antes de passarmos para as análises e discussões da obra objeto do presente estudo, é importante compreender que a visão limitada, adquirida a partir da perspectiva colonizadora da saúde e fortemente difundida socialmente, não se sustenta diante das riquíssimas expressões culturais sistematizadas nesta seção, entendendo sempre que o ser humano, enquanto "semente", necessita de um solo adequado para fincar suas raízes e crescer rumo ao sol, fazendo brotar, de seus galhos fortes e nutridos, flores e frutos de potencialidades, aqui compreendidas como os artefatos culturais do povo surdo.

3.2 OS ARTEFATOS CULTURAIS DO POVO SURDO NA OBRA *KIKA E A ESTRELA ENCANTADA*

Desde a Antiguidade, o homem explora o uso de imagens na construção de narrativas (Rahde, 1996), as quais, com o passar das eras, foram se modificando à medida que as sociedades evoluíam. Na contemporaneidade, as HQs são amplamente exploradas para inúmeras finalidades, sendo a diversão apenas uma delas. Para Lima (2021, p. 31), "as HQs são textos completos em sentido e detentores de um percurso de sentido evidenciado pela imagem como elemento figurativo e a linguagem verbal escrita como elemento linguístico integrado ao sistema narrativo".

Dada a sua importância, especialmente por explorar a visualidade que se ancora na linguagem, possibilitando compreensão, elementos essenciais na percepção, no entendimento e na interação com o mundo por pessoas surdas, optamos, a partir de um desejo pessoal, analisar a presente obra. A HQ *Kika e a estrela encantada* foi organizada pela professora Dra. Kelly Priscilla Lóddo Cezar e produzida pela equipe do projeto HQs sinalizadas, da Universidade Federal do Paraná (UFPR). Klícia de Araújo Campos, Beto Potyguara e Danilo da Silva Knapik são os autores da presente obra, os quais, inspirados na história de vida de Klícia Campos,

ISBN: 978-65-5222-065-3

elaboraram todo o enredo da presente HQ. As ilustrações foram produzidas por Beto Potyguara, que é ilustrador e também um dos autores.

Imagem 01 - Capa do livro Kika e a estrela encantada

Fonte: Editora Letraria.

Orgulhosa por ser nordestina e paraibana, uma das autoras e idealizadora da presente obra, Klícia Campos decide compartilhar com a comunidade surda a cultura do lugar onde viveu boa parte de sua infância e adolescência, sendo as suas experiências a fonte de inspiração para o enredo da HQ. Por viver em regiões rurais durante uma parte da infância, Campos conviveu com os seus avós e tios, que muito contribuíram para que pudesse desenvolver a identidade nordestina, bem como aprender os costumes e as tradições que afloravam do seio da família. Para ela, o avô é a grande fonte de inspiração, chamado carinhosamente na dedicatória do livro de Seu Felinto, por ter compartilhado os conhecimentos com a neta, que hoje contribui para que a comunidade surda possa acessar os elementos do folclore nordestino atrelados ao cordel em Libras, inspirando-a a realizar a tradução e a criação de novas obras na língua de conforto, a Libras. Vamos às análises e discussões.

ISBN: 978-65-5222-065-3

3.2.1 A ANGÚSTIA PELA INCOMPREENSÃO

Imagem 02 - Trecho 1 - "A angústia pela incompreensão"

Fonte: Campos, Knapik e Potyguara (2022, p. 15-17).

O trecho sob análise ocorre da página 15 à 17, introduzindo-nos na vida de Kika, uma adolescente surda falante da Libras que reside na cidade de Teixeira, no sertão paraibano. Na página 15, é possível observar que a personagem Kika se encontra sozinha e longe de casa. A sua expressão corporal e facial nos faz perceber um estado absorto, reflexo da incompreensão dos elementos culturais que fazem parte do contexto simbólico em que a personagem está inserida, já que, devido às barreiras linguísticas, não consegue compreender o que acontece à sua volta (p. 17). A clara compenetração expressa sai de cena momentaneamente para dar espaço à alegria que a Andorinha traz ao aparecer e cumprimentá-la em Libras (p. 16), em uma clara referência ao simbolismo atrelado às andorinhas, sendo "o presságio de boas-novas" uma delas. Nesse trecho, é possível identificar três artefatos culturais que emergem das experiências de vida de uma pessoa surda, sendo o primeiro a Experiência Visual, o segundo o Linguístico e o terceiro Família.

Começaremos a nossa análise a partir da página 15, com o artefato cultural Família. Para muitas pessoas, uma residência é sinônimo de abrigo, família, aconchego, diálogo, trocas cotidianas, conflitos etc., pois

ISBN: 978-65-5222-065-3

é nesse espaço que dividimos a vida com os nossos parentes e com as pessoas com quem decidimos compartilhar o cotidiano. Assim, em muitos casos, existe uma relação de proximidade entre o eu e aquele espaço chamado lar. Destoando desse raciocínio, vemos, na primeira página, um movimento de distanciamento entre Kika e a residência. Estes elementos não foram inseridos por acaso, haja vista que essa distância reflete o estado de compenetração nos próprios pensamentos que a personagem enfrenta pelo seu isolamento social, familiar, cultural, afetivo e linguístico.

Sobre esse fato, Strobel (2016, p. 60) diz que, "na maioria dos casos, com famílias ouvintes, o problema encontrado para esses sujeitos surdos é a carência de diálogo, de entendimento e a falta de noção do que é a cultura surda". Essa realidade causa muito sofrimento às pessoas surdas por não conseguirem compreender e se integrar à realidade à sua volta, estando sempre às margens das relações sociais e familiares, além de não acessarem os conteúdos frutos dessas relações, ou, em alguns casos, terem um acesso parcial ao que está sendo tratado em determinadas ocasiões. A autora complementa com o seguinte relato: "Em muitas ocasiões, eu não entendia o que falavam ao redor da mesa durante as refeições ou durante as novelas na televisão e, muitas vezes, implorava às pessoas pela pouca atenção e explicação sobre tudo" (p. 61). Outro relato bastante interessante e que representa a angústia causada pelo isolamento linguístico é também apresentado por Strobel (2016). Vejamos:

> Você fica fora da conversa à mesa do jantar. É o que se chama de isolamento mental. Enquanto todos os outros falam e riem, você se mantém tão distante quanto um árabe solitário num deserto que se estende para o horizonte por todos os lados. [...] Sente-se ansiosa por um contato. Sufoca por dentro, mas não pode transmitir esse sentimento horrível a ninguém. Não sabe como fazê-lo. Tem a impressão de que ninguém compreende e nem se importa. [...] Não lhe é concedida sequer a ilusão de participação [...] (Jacobs *apud* Strobel, 2016, p. 61).

Assim como Jacobs, que se sente como um árabe solitário em um deserto, é possível chegar à conclusão de que o sentimento da personagem Kika é muito semelhante, pois ela se encontra sozinha e isolada em cima

ISBN: 978-65-5222-065-3

de um pequeno morro de pedras, resultado da angústia fruto da incompreensão dos elementos que constituem a cultura nordestina (dança, vestimentas, mamulengos, expressões culturais etc.) e do distanciamento com os seus familiares, representados na narrativa pelo Vô Felinto. Esse sentimento de isolamento, nomeado por Jacobs de Isolamento Mental, é também observado na página 17 ao mostrar Kika "mergulhada em um oceano de dúvidas" quando fecha os olhos e pensa em tudo o que a cerca.

Por sua vez, na página 16, é possível identificar os artefatos Experiência Visual e Linguístico ao nos depararmos com a figura da Andorinha, personagem que faz com que os artefatos sejam claramente expressos. Por estar reflexiva e isolada, Kika se encontra de olhos fechados pensando sobre a realidade à sua volta (p. 17); com a chegada da Andorinha, ela abre os olhos e sorri. Conforme corrobora Strobel (2016, p. 45) acerca das vivências surdas, "com a sua ausência de audição e do som, percebem o mundo através de seus olhos e de tudo o que ocorre ao redor deles: desde os latidos de um cachorro – que são demonstrados por meio dos movimentos de sua boca e da expressão corpóreo- facial bruta [...]", fazendo com que essas pessoas vivenciem experiências visuais de um modo muito mais aguçado. A autora complementa falando que "essas percepções visuais abrangem, através de expressões faciais e corporais, atitudes dos seres vivos e de objetos em diversas circunstâncias" (Strobel, 2016, p. 46).

O último artefato identificado no trecho é o Linguístico, expresso pela Andorinha ao se aproximar e cumprimentar a personagem Kika com o gentil e tradicional "TUDO-BEM?", uma saudação típica dos membros que compõem a comunidade surda. Mesmo sem utilizar a Libras, Kika demonstra alegria ao encontrar o que parece ser a única amiga que fala com ela nesse idioma, haja vista a sua importância para o acesso e a compreensão da realidade posta. Sobre este artefato, Strobel (2016, p. 53) fala que:

> A língua de sinais é uma das principais marcas da identidade de um povo surdo, pois é uma das peculiaridades da cultura surda, é uma forma de comunicação que capta as experiências

ISBN: 978-65-5222-065-3

> visuais dos sujeitos surdos, e que vai levar o surdo a transmitir e proporcionar-lhe a aquisição de conhecimento universal.

Através da língua de sinais e da participação comunitária, as pessoas surdas se sentem mais seguras, com a autoestima fortalecida e com uma identidade bem definida, por isso, é imprescindível que o povo surdo conviva com os pares para que desenvolvam o sentimento de identificação e pertencimento, em especial, as crianças surdas. Outrossim, a língua de sinais representa a oportunidade de essas pessoas acessarem uma gama de informações e conhecimentos que circulam cotidianamente nos diversos espaços sociais, o que não havia sido identificado na realidade da personagem Kika.

3.2.2 O DESPERTAR MÁGICO

Imagem 03 - Trecho 2 - "O despertar mágico"

Fonte: Campos, Knapik e Potyguara (2022, p. 18-23).

O presente trecho ocorre da página 18 até a 23 e nos conta que, após dormir um sono profundo em seu isolamento, a personagem Kika não percebe que, próximo ao lugar em que estava com a Andorinha, uma estrela cadente havia caído do céu. Por ser surda, Kika não ouve o "CABUUM!" proveniente do impacto do objeto estelar com a superfície

ISBN: 978-65-5222-065-3

terrestre. Ela apenas se dá conta do que aconteceu ao ser acordada com um puxão de cabelo da Andorinha, que, antes de decidir partir para uma estratégia mais enérgica, tentou acordar Kika com um toque no ombro, prática típica da comunidade surda quando se deseja chamar a atenção de alguém. Após ser alertada pela Andorinha, Kika vai em busca do objeto desconhecido, que, ao ser localizado e pego com as mãos sem nenhuma proteção, provoca uma reação mágica. Em seguida, um portal para o passado da cidade de Teixeira é aberto, comumente conhecida por "Athenas de Cantadores", fazendo com que Kika compreendesse todas as expressões culturais que via em seu meio social, trazendo, assim, os esclarecimentos das dúvidas que a angustiavam. Diante do portal, Kika aproveita a oportunidade e lança uma de suas mãos para dentro dele, buscando um exemplar original do conto em cordel *O viulino do Diabo, ou o valor da honestidade*, de autoria do poeta popular Altino Alagoano. Feliz pelo que tinha acontecido e descoberto, Kika corre para contar tudo ao Vô Felinto.

O trecho em análise apresenta três artefatos culturais, sendo o Linguístico o primeiro deles, o segundo a Experiência Visual e o terceiro a Literatura Surda. A página 18 não apresenta nenhum artefato cultural; ao passo que, ao fim da página 19, é apresentado o artefato Linguístico, com a expressão do sinal "QUAL?", que em contexto significa "O que aconteceu?". Este trecho pode ser observado no final da página 19, com as personagens Kika e Andorinha sombreadas. O segundo artefato identificado é o da Experiência Visual, explorado desde a página 19, quando Kika tenta compreender o mundo à sua volta ao observá-lo. Por sua vez, a página 20 torna evidente o artefato da Experiência Visual ao apresentar um olho com uma estrela que, gradativamente, aumenta

a intensidade do brilho; e, ao final da página, vemos o portal. Sem que uma palavra tenha sido dita, Kika identifica que um portal para o passado havia sido aberto e que, dentro dele, era possível ver a gênese da expressão cultural da cidade de Teixeira do passado, quando era ampla-

ISBN: 978-65-5222-065-3

mente conhecida como “Athenas dos Cantadores”, pois a cultura literária era “efervescente” naquele espaço.

A página 21 continua a explorar a visualidade da personagem surda através da evidência em seus olhos nas duas cenas apresentadas. Por fim, identificamos “fagulhas” do artefato Literatura Surda nas páginas 21 e 22, pois, ao compreender a arte literária de Teixeira, sua cidade natal, mesmo sendo produzida por ouvintes, podemos concluir que representa o despertar para a possibilidade de uma futura produção literária.

3.2.3 O SUSTO

Imagem 04 - Trecho 3 - “O susto”

Fonte: Campos, Knapik e Potyguara (2022, p. 23-25).

Este trecho ocorre da página 23 à 25, retratando os fatos inicialmente ocorridos a partir da perspectiva do Vô Felinto, que, estando em sua residência, se divertia ouvindo música com alguns animais muito comuns no contexto rural do sertão brasileiro, sendo eles o bode, a vaca, o galo e o porco. Enquanto se divertiam, foram surpreendidos por um forte impacto na área externa e próximo à residência onde estavam, resultando em um grande barulho: “CABUUM!”, o que assustou e desnorteou a todos. Ao se dar conta do ocorrido, Vô Felinto corre à procura de Kika, demonstrando muita preocupação com a integridade física da neta. Ao encontrá-la,

ISBN: 978-65-5222-065-3

certifica-se de que ela está bem, abraçando-a. Neste trecho, não foi identificado nenhum artefato cultural surdo, principalmente por retratar a perspectiva do Vô Felinto, que é ouvinte e não falante da Libras.

3.2.4 A BARREIRA LINGUÍSTICA

Imagem 05 - Trecho 4 - "A barreira linguística"

Fonte: Campos, Knapik e Potyguara (2022, p. 25-26).

O presente trecho, denominado "A barreira linguística", ocorre nas páginas 25 e 26, e retrata o desenrolar da narrativa após o impacto da estrela cadente. Depois de ter acessado o mundo simbólico proporcionado pela estrela mágica, Kika corre ao encontro do Vô Felinto para contar tudo o que havia descoberto. Ao encontrá-lo, Kika, muito animada e eufórica, relata em Libras todo o ocorrido, entretanto, por não saber Libras, Vô Felinto nada entende. Ao se deparar com esta realidade, Kika se retira aos prantos da cena. Próximo à estrela, surge magicamente o *Dicionário Ilustrado de Libras*, de autoria de Flávia Brandão.

Assim, torna-se evidente que o referido trecho apresenta três artefatos culturais, sendo a Experiência Visual o primeiro, o Linguístico o segundo e o Familiar o terceiro. Indissociável do Linguístico, a Experiência Visual é retratada e identificada em todos os quadros em que Kika aparece, haja vista que, devido à sua condição de pessoa surda, ela capta o mundo à

ISBN: 978-65-5222-065-3

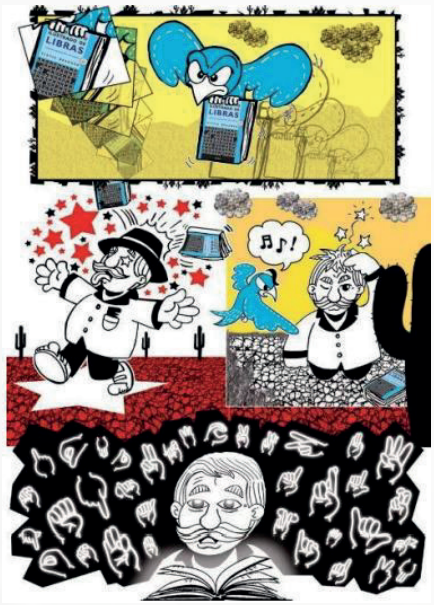
sua volta através da visão, atribuindo sentido a todo o mundo simbólico circundante (Strobel, 2016).

O artefato Linguístico é identificado através da fala sinalizada de Kika nas páginas 25 e 26, bem como da presença do *Dicionário Ilustrado* no final da página 26. Ambos os elementos identificados representam a língua de sinais do Brasil, sendo este imprescindível para a construção da cultura e da identidade surda, bem como para a compreensão de mundo através das informações e dos conhecimentos que só uma língua de sinais proporciona (Strobel, 2016).

Por fim, o artefato Família também pode ser identificado através da relação entre Kika e o Vô Felinto, sendo um caso típico de pessoa surda que nasce e cresce em um contexto familiar no qual os demais membros são ouvintes desconhecedores da Libras, limitando, assim, a interação e refletindo negativamente na vida das pessoas surdas pela falta de compreensão da cultura surda pelos familiares (Strobel, 2016).

3.2.5 O DESPERTAR LINGUÍSTICO

Imagem 06 - Trecho 5 - "O despertar linguístico"



Fonte: Campos, Knapik e Potyguara (2022, p. 27)

ISBN: 978-65-5222-065-3

O trecho denominado "O despertar linguístico" está presente na página 27 e retrata a sequência de fatos após a saída de cena da personagem Kika, que se sente frustrada por não ser compreendida linguisticamente pelo Vô Felinto. Vendo a situação de Kika, a Andorinha atira o *Dicionário Ilustrado de Libras* na cabeça do Vô Felinto em uma clara indicação de indignação por ele não saber se comunicar com a neta. Após despertar a consciência da importância da Libras para Kika, Vô Felinto "mergulha" nas páginas do dicionário, ficando impressionado com a gama de informações presentes no material consultado.

Assim, podemos concluir que, no referido trecho, o único artefato evidenciado é o Linguístico, que emerge do dicionário e das mãos ao redor do Vô Felinto, representando as letras e os números em Libras.

3.2.6 EFETIVA TRANSMISSÃO CULTURAL

Imagem 07 - Trecho 6 - "Efetiva transmissão cultural"

Fonte: Campos, Knapik e Potyguara (2022, p. 28-29).

As páginas 28 e 29 abarcam o trecho denominado "Efetiva transmissão cultural" e nos contam a sequência de fatos após o Vô Felinto aprender Libras como que em um passe de mágica. Na manhã seguinte à noite em

ISBN: 978-65-5222-065-3

que iniciou os estudos linguísticos da língua usada por Kika, o avô utiliza a Libras para cumprimentar a neta com um "BOM DIA!", que alegremente responde com um caloroso "BOM DIA!", também em Libras. Em seguida, Vô Felinto presenteia Kika com um chapéu de cangaceiro e explica como aprendeu Libras, trazendo para aquele diálogo elementos da cultura nordestina, sobretudo, a literária. Após acessar todas essas informações e conhecimentos, Kika tem uma ideia.

Diante dos elementos observados e identificados, podemos concluir que o trecho apresenta quatro artefatos da cultura surda, sendo o primeiro a Experiência Visual, o segundo o Linguístico, o terceiro Família e o quarto Literatura Surda. Como citado em outros trechos, a Experiência Visual encontra-se presente em todos os quadros em que Kika aparece, uma vez que é a partir da sua visão que ela capta informações e conhecimentos do mundo (Strobel, 2016). O segundo artefato cultural surdo está presente na Libras falada pelo Vô Felinto e por Kika durante todo o trecho, bem como no dicionário apresentado no Quadro 5 da página 28, sendo este idioma utilizado por ambos a partir da primeira página do trecho analisado.

O próximo artefato identificado corresponde ao Familiar, fruto da relação de parentesco entre Vô Felinto e Kika, diferenciando-se dos trechos anteriores devido ao uso da Libras na comunicação entre os personagens. Por fim, o último artefato ainda não representa o potencial criativo de uma verdadeira Literatura Surda, conforme preconiza Strobel (2016), mas representa o início de sua construção, pois foi preciso que Kika obtivesse os conhecimentos e as informações necessárias a partir da literatura ouvinte da comunidade em que estava inserida para ter maiores condições e explorar as próprias potencialidades enquanto pessoa surda, contribuindo, assim, para a efetivação do que Sutton-Spence (2021) e Peixoto (2023) chamam de Literatura Surda Brasileira.

ISBN: 978-65-5222-065-3

3.2.7 TRANSMISSÃO TRANSCULTURAL

Imagem 08 - Trecho 7 - "Transmissão Transcultural"

Fonte: Campos, Knapik e Potyguara (2022, p. 30).

O último trecho analisado é denominado "Transmissão transcultural" e está presente na página 30, correspondendo ao último trecho da nossa história, retratando uma prática transcultural em que Kika, ao criar o Sarau de Mãos Arretadas na Escola Municipal para Surdos, democratiza os conhecimentos adquiridos e o fazer literário repensado, trazendo novas possibilidades de divertimento, interação, ampliação de horizontes e compreensão das expressões culturais provavelmente não compreendidas por outras pessoas surdas da escola e dos arredores que prestigiam o evento.

Diante dos elementos que emergem do trecho analisado, podemos concluir que a Experiência Visual, o Linguístico, a Literatura Surda e a Vida Social e Esportiva são os artefatos presentes na HQ sinalizada. Como já pontuado, o artefato Experiência Visual está contido nos quadros em que Kika aparece, uma vez que este sentido é utilizado pelas pessoas surdas para interagirem e compreenderem o mundo simbólico que as cercam. Em seguida, o artefato Linguístico pode ser identificado nos momentos

ISBN: 978-65-5222-065-3

em que Kika fala em Libras ao cumprimentar o Vô Felinto e a Andorinha, que estão na janela apreciando a atividade, bem como nos demais quadros. Por sua vez, o artefato Literatura Surda é expresso em todo o trecho, resultado da concretização da ideia de Kika em construir um sarau em Libras na Semana do Cordel, tornando o fazer literário e os conhecimentos inerentes à cultura nordestina, com destaque para o município de Teixeira, democratizados para as pessoas surdas presentes na Escola Municipal para Surdos.

Por fim, o artefato Vida Social e Esportiva pode ser identificado no movimento de confluência das pessoas surdas para a referida escola, que juntas apreciam o sarau, o que reflete o fortalecimento do povo surdo em comunidade. Strobel (2016) explica que este artefato é compreendido por acontecimentos culturais, como casamentos entre surdos, lazer, atividades nas associações, festas, entre outros, sendo os saraus em Libras um ótimo exemplo de uma prática social surda.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Historicamente, o homem primitivo era nômade, vivendo da caça, da pesca e de tudo o que coletava do ambiente em que se encontrava instalado. Quando os recursos daquele local se tornavam escassos, deslocava-se para outro lugar onde houvesse abundância de alimentos e água. Essa prática perdurou por milhares de anos, até que começamos a desenvolver as primeiras técnicas de manejo agrícola e da pecuária, a partir da domesticação de animais silvestres. Com essa nova realidade, as constantes mudanças em busca de alimentos foram sendo substituídas pelo sedentarismo, prática caracterizada pela fixação em um único lugar, em substituição ao nomadismo.

No que concerne ao desenvolvimento agrícola, essa prática foi sendo aprimorada por milhares de anos e, inclusive, em 2025, continuamos trabalhando no aperfeiçoamento e criação de novas técnicas agrícolas. Isso se deve à crescente demanda por produção de alimentos e como reflexo

ISBN: 978-65-5222-065-3

das mudanças climáticas, que requerem culturas mais resistentes às pragas, ao calor intenso e ao excesso de precipitação pluviométrica. Para chegarmos até aqui, foi preciso investir muito tempo conhecendo a terra, as culturas, o clima, as estações do ano e as pragas que pudessem pôr em risco a produção e a qualidade dos alimentos. Sem esses conhecimentos acumulados, nada seria produzido e não avançaríamos enquanto sociedade. Mas qual a relação que isso tem com o presente estudo?

Como pontuado de modo metafórico por Strobel (2016), uma planta não cresce sem a ajuda da natureza, pois ela necessita do sol, da chuva, do vento e do fertilizante para poder responder aos estímulos e, assim, desenvolver-se, podendo, com isso, frutificar. A autora ainda afirma que "a semente que está sozinha, sem ademão da natureza, não cresceria, uma vez que estaria abandonada e apodrecendo" (Strobel, 2016, p. 23). Assim como o fazer agrícola foi sendo aprimorado com o passar das eras e através do acúmulo social do conhecimento entre as gerações, podemos dizer, metaforicamente, que algo muito parecido ocorreu com as pessoas surdas ao longo de nossa história. A partir do momento em que as "sementes" passaram a ser "cultivadas", "nutridas" e "bem cuidadas", as "flores" puderam mostrar toda a sua exuberância e perfume, frutificando. Nesse contexto, as sementes representam as pessoas surdas, ao passo que as flores são as línguas de sinais espalhadas por todo o globo terrestre, enquanto os frutos são os artefatos culturais do povo surdo.

Com isso, a partir da fundamentação teórica deste estudo e das análises perpetradas, evidenciou-se que, diferente do que é erroneamente difundido socialmente, é possível, a partir de estudos como este, desconstruir as "verdades" postas e, assim, desestruturar o status quo. O povo surdo possui uma forte produção cultural, fruto de anos de luta, resistência e ressignificação diante da realidade histórica vivida, bem como de um "solo fértil e propício para o desenvolvimento integral" dessas pessoas. No que diz respeito ao presente estudo, objetivou-se apresentar o recorte dos resultados e das análises da pesquisa de mestrado intitulada *Vida e obra da cordelista surda Klícia Campos: um estudo semiótico e cultural*,

ISBN: 978-65-5222-065-3

em que identificamos e discutimos os artefatos culturais do povo surdo presentes na história em quadrinhos (HQ) *Kika e a estrela encantada*.

Isso posto, evidenciou-se, ao longo deste estudo, que dos nove artefatos da cultura surda, apenas cinco estão presentes na HQ, sendo: Experiência Visual, o Linguístico, a Literatura Surda, a Família e a Vida Social e Esportiva. Assim, ao término de nossa pesquisa-recorte, esperamos que o presente estudo contribua com o fortalecimento dos estudos relacionados aos artefatos que emergem da cultura surda em âmbito literário, bem como seja fonte de inspiração para novas investigações.

REFERÊNCIAS

HALL, Stuart. **A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo**. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 22, n. 2, p. 15-46, jul./dez. 1997.

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Recife: Ed. Bagaço, 2014.

PEIXOTO, Janaína Aguiar; VIEIRA, Maysa Ramos (Orgs.). **Artefatos culturais do povo surdo: discussões e reflexões**. João Pessoa: Editora Sal da Terra, 2018.

QUADROS, Ronice Muller de; KARNOPP, Lodenir Becker. Língua de sinais brasileira: estudos linguísticos. ArtMed. Porto Alegre. 2004.

SILVEIRA, D. T.; CÓRDOVA, F. P. A pesquisa científica. In: GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre, RS: UFRGS, 2009.

STRÖBEL, Karin L. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. Florianópolis: Ed. UFSC, 2016.

SUTTON-SPENCE, Rachel. **Literatura em Libras**. Petrópolis, RJ. Editora Arara Azul, 2021.

ISBN: 978-65-5222-065-3

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT17.023

DECOLONIDADE ESCOLAR NO SERTÃO DO PIAUÍ: APROXIMAÇÕES PEDAGÓGICAS COM OS CONHECIMENTOS DOS POVOS DA CAPIVARA

Josimar Custodio Rocha[1]

RESUMO

A caatinga é um ambiente vivo e os povos que habitaram e habitam esse bioma tem uma relação de ligação com o meio. Assim, buscamos possibilitar a interação de saberes tradicionais com conhecimentos discutidos em sala de aula. Buscando assim, uma aprendizagem significativa e contextualizada. Nesse sentido, realizamos a leitura junto com os estudantes do texto de Antônio Bispo dos Santos "A terra dá, a terra quer", que possibilitou um olhar significativo sobre os povos quilombolas do Piauí. Evidenciando as aproximações dos conhecimentos escolarizados, com os conhecimentos das populações tradicionais do Território de Desenvolvimento Serra da Capivara, no sudeste do Piauí. Utilizamos ainda a história oral por meio de entrevistas abertas, buscando trazer para o cenário vozes que muitas vezes foram silenciadas. Com a sistematização das aproximações/relações dos conhecimentos, testamos e verificamos por meio de experimentação em sala, conhecimentos relacionados a separação de mistura, peneiração, mudança físico-química, localização no ambiente, botânica, farmacologia das plantas, entre outros. Em suma, a interação dos conhecimentos tradicionais com os conhecimentos escolarizados, possibilitaram aos estudantes um olhar investigativo, além de contribuir na aprendizagem de forma mais contextualizada e ampla. Acreditamos que

1 Doutor do Curso de Ensino, Filosofia e História das Ciências da Universidade Federal da Bahia - UFBA, profjosimarrocha@gmail.com;

ISBN: 978-65-5222-065-3

a atividade é um movimento pedagógico que agrega a comunidade escolar, havendo uma troca de saberes e interação, os sujeitos envolvidos neste processo sócio científico cultural irão desenvolver sua cidadania de forma autônoma e emancipatória.

Palavras-chave: Conhecimento tradicional, conhecimento escolarizado, aprendizagem significativa.

ISBN: 978-65-5222-065-3

1 INTRODUÇÃO

A educação escolar brasileira desenvolveu-se em íntima relação com processos históricos de colonização, que instituíram hierarquias entre saberes, desqualificando conhecimentos oriundos de contextos não urbanos, comunitários ou tradicionais. No sertão piauiense, essa desqualificação manifestou-se de maneira persistente, produzindo a percepção de que os modos de vida da Caatinga seriam expressão de atraso ou carência cultural. O projeto moderno de escolarização disseminou a ideia de que apenas o conhecimento sistematizado pela ciência ocidental poderia ser considerado legítimo, apagando, assim, práticas, técnicas e memórias coletivas sustentadas pela experiência dos povos que habitam esse território. Conforme argumenta Boaventura de Sousa Santos, a colonialidade opera pela produção de um "monoculturalismo epistemológico" que subordina e fragmenta saberes não hegemônicos (Santos, 2019, p. 54).

No entanto, nas comunidades que compõem o Território de Desenvolvimento Serra da Capivara, o conhecimento se organiza a partir de relações de pertencimento ao ambiente, da observação atenta dos ciclos da natureza e da transmissão intergeracional de experiências. O uso de plantas medicinais, o manejo do solo, a farinhada, as festas religiosas, as narrativas orais, a produção de utensílios e a leitura das transformações climáticas constituem sistemas próprios de racionalidade. Esses saberes não se apresentam como práticas isoladas, mas como modos de viver que articulam memória, sustentabilidade, ética comunitária e construção do comum. Arroyo observa que, no contexto da Educação do Campo, a escola precisa reconhecer que "o campo é lugar de produção de saberes e não apenas destinatário de políticas educacionais" (Arroyo, 2012, p. 35), o que implica deslocar a centralidade do conhecimento escolarizado como única referência válida.

A leitura e discussão do texto A terra dá, a terra quer, de Antônio Bispo dos Santos, possibilitou que estudantes e professores identificassem, nas práticas cotidianas de suas famílias e comunidades, fundamentos de reci-

ISBN: 978-65-5222-065-3

procidade e responsabilidade ambiental. Ao afirmar que "a terra dá, mas a terra quer de volta" (Bispo dos Santos, 2020, p. 27), o autor evidencia que o cuidado e o equilíbrio constituem princípios éticos que orientam a relação com o território. Esse entendimento oferece contraponto à lógica de exploração produtivista que, muitas vezes, orienta conteúdos escolares de forma abstrata e desvinculada da realidade dos sujeitos.

A aproximação entre saberes tradicionalmente produzidos pelas comunidades da Caatinga e saberes escolarizados emergiu, neste estudo, como caminho de reconstrução curricular e de reconfiguração das relações pedagógicas. A escola, quando se abre ao diálogo com o território, não apenas amplia o repertório de aprendizagens possíveis, mas também contribui para o reconhecimento identitário dos estudantes, que passam a se perceber como portadores e produtores de conhecimento. Assim, a experiência analisada neste trabalho buscou problematizar a separação entre ciência escolar e conhecimento comunitário, compreendendo que ambas as formas de saber podem se encontrar de modo colaborativo, crítico e criativo.

A pesquisa foi desenvolvida com abordagem qualitativa, inspirada em práticas etnográficas, envolvendo leitura compartilhada, entrevistas abertas com moradores guardiões de saberes tradicionais e experimentações em sala de aula relacionadas a processos físico-químicos, botânicos e ambientais observados no cotidiano. A escola localizada no sertão piauiense foi o espaço empírico de atuação, sendo compreendida como território educativo em diálogo com a comunidade à qual pertence.

Assim, este trabalho tem como objetivo analisar como a interação entre conhecimentos tradicionalmente produzidos pelos povos da Caatinga e conhecimentos escolares pode favorecer processos de aprendizagem significativa e formação crítica no sertão do Piauí, contribuindo para movimentos de decolonialidade curricular e epistemológica. A investigação se insere no debate acerca da Educação do Campo, da interculturalidade crítica e das epistemologias que reconhecem o pluralismo das formas de saber. Ao final, compreende-se que o encontro entre escola

ISBN: 978-65-5222-065-3

e território não se limita à inserção de conteúdos sobre a cultura local, mas se traduz na construção de uma prática pedagógica que reconhece e valoriza a vida como lugar de produção de conhecimento.

2 METODOLOGIA

A pesquisa desenvolveu-se sob a abordagem qualitativa, compreendendo que os processos formativos que envolvem sujeitos, territórios e culturas não podem ser reduzidos a operações de mensuração ou a instrumentos padronizados. A perspectiva qualitativa permite compreender sentidos construídos no cotidiano, nas relações e nas práticas que estruturam o viver comunitário. Lüdke e André afirmam que a pesquisa qualitativa busca interpretar "o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes" presentes nos grupos sociais (Lüdke e André, 2013, p. 11), o que se articula diretamente ao objetivo de reconhecer os saberes que emergem das experiências dos povos da Caatinga.

A investigação assumiu inspiração etnográfica, pois o trabalho se deu no interior da escola e em diálogo com as comunidades do entorno, observando modos de fazer, narrativas, gestos e experiências compartilhadas. A etnografia, enquanto método, compreende que o conhecimento se constrói a partir da convivência e da escuta atenta, buscando captar aquilo que Geertz denomina "descrição densa", entendida como interpretação das camadas de sentido que constituem a ação social (Geertz, 2017, p. 13). Nesse sentido, mais do que observar práticas, buscou-se compreender as relações que sustentam o fazer comunitário e sua implicação para os processos educativos.

A metodologia envolveu três caminhos articulados. O primeiro consistiu na leitura compartilhada do texto A terra dá, a terra quer, de Antônio Bispo dos Santos, realizada em sala de aula, como provocação inicial para o diálogo entre saber escolarizado e saber tradicional. Essa atividade permitiu que os estudantes identificassem, em suas próprias vivências,

ISBN: 978-65-5222-065-3

elementos discutidos no texto, favorecendo a emergência de uma reflexão situada no território.

O segundo caminho consistiu na realização de entrevistas abertas com guardiões e guardiãs de saberes da comunidade, incluindo agricultores, raizeiras e produtores de farinha. A opção pela entrevista aberta tem fundamento na História Oral, que reconhece a memória como lugar de elaboração de sentidos e identidades. Meihy e Holanda (2019) observam que a história oral se volta para "ouvir e valorizar narrativas construídas no encontro" (p. 45), o que implica reconhecer o narrador como sujeito portador de saber e não apenas como informante. Assim, o registro das narrativas não se deu como coleta de dados, mas como escuta ética e partilha de experiências.

O terceiro caminho metodológico envolveu atividades práticas de experimentação em sala de aula, articuladas aos conteúdos de Ciências e Geografia. Foram trabalhados processos de separação de misturas, transformações físico-químicas, identificação botânica e observação ambiental, tomando como referência elementos do cotidiano da comunidade, como a produção da farinha, o uso de plantas medicinais e o manejo do solo. As experimentações não tiveram caráter demonstrativo, mas dialógico, favorecendo que os estudantes nomeassem, explicassem e relacionassem conhecimentos já presentes em suas vivências.

O campo de pesquisa foi uma escola pública localizada no Território de Desenvolvimento Serra da Capivara, no sudeste do Piauí, em diálogo constante com famílias e lideranças locais. Todas as atividades foram realizadas em ambiente escolar, com extensão ao território vivido pelos estudantes, compreendendo a escola como parte da comunidade e não como instituição isolada.

O desenvolvimento metodológico buscou, portanto, construir condições para que o conhecimento fosse assumido como relação e não como transmissão. A prática pedagógica foi entendida como espaço de encontro entre mundos, linguagens e racionalidades, reconhecendo que a decolonialidade se realiza nos modos de olhar e ouvir, e não apenas

ISBN: 978-65-5222-065-3

nos conteúdos abordados. Dessa forma, a metodologia não se apresentou como instrumento aplicado a um objeto, mas como processo vivido, tecido no convívio, na partilha e na construção coletiva do saber.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

3.1 A CASA DE FARINHA COMO TERRITÓRIO DE APRENDIZAGEM

A vivência na casa de farinha revelou-se central para a articulação entre saberes escolares e saberes tradicionais. No sertão do Piauí, especialmente no Território de Desenvolvimento Serra da Capivara, as casas de farinha permanecem como estruturas fundamentais na organização da vida comunitária. Mais do que espaços de processamento de mandioca, constituem lugares de encontro, decisão, memória e circulação de afetos. Em muitas comunidades rurais de São Raimundo Nonato, Coronel José Dias, João Costa, Brejo do Piauí e Caracol, essas casas são referência de convivência intergeracional, onde crianças crescem observando, repetindo e reinterpretando gestos que aprenderam com mães, avós, pais e vizinhos.

A observação do processo de produção da farinha, realizado de forma coletiva, permitiu compreender que a casa de farinha não é apenas um espaço econômico de trabalho, mas um território de formação cultural, ética e técnica. Coutinho (2018) descreve esses espaços como “territórios de aprendizagem nos quais corpo, memória e trabalho se entrelaçam” (p. 42), permitindo que os sujeitos aprendam por meio da participação ativa e do compartilhamento de experiências e responsabilidades. Esse entendimento se intensifica no sertão piauiense, onde o trabalho comunitário não se separa da convivência nem da construção simbólica da vida.

Durante a farinhada, cada etapa se inscreve como gesto carregado de sentido. O ato de descascar a mandioca, por exemplo, implica um ritmo compartilhado que ensina paciência e cuidado; o ralar exige força, precisão e a consciência de que o movimento do corpo é também memória herdada; o ato de prensar e espremer a massa envolve a coordenação de

ISBN: 978-65-5222-065-3

corpos que trabalham juntos, reafirmando laços de cooperação. A torração, talvez a etapa mais observada pelos estudantes, demanda uma sensibilidade apurada para o ponto exato da farinha, conhecimento que não se aprende em instruções verbais, mas no olhar, no cheiro, no som e na textura. Trata-se de um saber incorporado, construído no corpo.

No retorno às narrativas da comunidade, esse saber é frequentemente tratado como conhecimento que "não se esquece" e "nasce com a gente", expressões que mostram que a aprendizagem não se organiza em moldes formais, mas se estrutura pela convivência. É nesse sentido que o fazer farinha se apresenta como gesto ancestral, repetido sem repetição, pois cada farinhada se produz também de variações climáticas, do tipo de solo, das condições de colheita, das relações estabelecidas entre as pessoas que ali atuam. A repetição não é reprodução mecânica, mas reelaboração constante do vivido.

Esse reconhecimento aproximou os estudantes das experiências familiares e ressignificou suas próprias narrativas sobre o sentido de aprender. Ao se perceberem capazes de explicar procedimentos, identificar etapas, comparar formas de produzir e justificar escolhas técnicas realizadas na casa de farinha, os estudantes passaram a compreender-se como sujeitos que já dominavam saberes complexos. A escola, ao legitimar esses saberes, rompeu com a lógica colonial que frequentemente desvaloriza conhecimentos produzidos fora da racionalidade científica ocidental. Como observa Oliveira (2023), o currículo hegemônico tende a "silenciar epistemologias do território, convertendo-as em práticas menores" (p. 214). A casa de farinha, ao contrário, revelou-se fonte de pensamento, investigação e aprendizagem situada.

Assim, compreender a casa de farinha como território de aprendizagem significa reconhecer que o conhecimento não se limita ao espaço da escola, mas se constitui no corpo, no gesto e na relação com o território. Nesse espaço, aprender não é ato isolado ou abstrato, mas vivência compartilhada, experiência que se dá na coletividade, no tempo lento, no respeito aos ciclos da terra e da vida.

ISBN: 978-65-5222-065-3

3.2 A FARINHADA COMO DISPOSITIVO PARA O ENSINO DE CIÊNCIAS

A partir da experiência vivida na casa de farinha, o ensino de Ciências pôde ser reorganizado de forma contextualizada e vinculada às vivências territoriais dos estudantes. No sertão do Piauí, especialmente na região da Serra da Capivara, a farinhada permanece como prática central no modo de vida das comunidades rurais. Essa prática envolve processos materiais que, embora muitas vezes naturalizados no cotidiano, revelam conhecimentos sofisticados sobre transformação da matéria, controle de temperatura, avaliação sensorial, avaliação do tempo de cozimento, umidade e textura. Ao acompanhar de forma atenta essas etapas, os estudantes perceberam que o trabalho de fazer farinha requer observar, comparar, testar e decidir, o que aproxima diretamente a farinhada da lógica da investigação científica.

Durante a torrefação, por exemplo, a massa passa por mudanças físicas perceptíveis no cheiro, na cor e na consistência, além de transformações químicas que modificam a estrutura do amido. Compreender o ponto da farinha não é resultado de um cálculo abstrato, mas de um saber que integra corpo, memória e ambiente. Essa observação só se torna inteligível quando o estudante vivencia o processo. No retorno à sala de aula, tais transformações puderam ser traduzidas para o vocabulário da ciência escolar, que reconhece o calor como agente de transformação molecular e a separação mecânica da fibra e da massa como processo físico.

O estudo da farinha como fenômeno científico possibilitou que os estudantes percebessem que o conhecimento científico não está separado da vida cotidiana, mas pode emergir da leitura da experiência. Assim, conceitos como mistura heterogênea, separação sólido-líquido, pasta amilácea, mudança de estado físico e transferência de energia térmica deixaram de ser conteúdos abstratos para se tornarem descrições de algo vivido, sentido e compreendido corporalmente.

A casa de farinha, nesse sentido, não apenas exemplifica um conteúdo curricular, mas se coloca como laboratório vivo de produção de

ISBN: 978-65-5222-065-3

conhecimento, onde o saber é testado, transmitido e reelaborado continuamente. O domínio do fogo, por exemplo, exige leitura do clima, do tipo de lenha, do grau de ressecamento da mandioca e do cuidado com o calor, elementos que envolvem raciocínio, comparação e tomada de decisão, todos fundamentos de processos investigativos. O aprendizado ocorre na convivência com os mais velhos, no ato de observar o gesto e tentar repetir seu ritmo, reconhecendo que o corpo também é lugar de armazenar conhecimento.

Esse movimento provocou, entre os estudantes, um deslocamento na percepção da ciência: ela deixou de ser vista como um saber distante, exclusivo dos livros e laboratórios, e passou a ser compreendida como uma das muitas linguagens possíveis para interpretar o mundo. Ao mesmo tempo, o saber tradicional deixou de ser percebido como prática espontânea e foi reconhecido como forma legítima de produção de conhecimento.

Assim, a farinhada tornou-se não apenas objeto de estudo, mas método, pois foi o ponto de partida para que os estudantes aprendessem a observar, comparar, formular hipóteses, interpretar processos e construir explicações.

3.3 SABERES COMUNITÁRIOS COMO EPISTEMOLOGIAS VIVAS

As entrevistas abertas realizadas com raizeiras, agricultores e produtores de farinha revelaram que o conhecimento nas comunidades da Caatinga se organiza a partir de princípios de observação contínua da natureza, respeito aos ciclos da vida vegetal e animal, cuidado com a terra e transmissão verbal intergeracional. Nesse contexto, o saber não se separa do viver. Ao contrário do conhecimento escolarizado, frequentemente apresentado de forma descontextualizada, o saber comunitário está ligado diretamente às experiências, às relações afetivas e aos modos de sustentar a vida no semiárido. Meihy e Holanda (2019) afirmam que narrar é sempre "ato de interpretação e elaboração da própria história" (p.

ISBN: 978-65-5222-065-3

45), o que significa dizer que a memória oral não é mero relato de acontecimentos, mas forma ativa de construção e afirmação de identidade.

No sertão do Piauí, sobretudo nas comunidades do Território da Serra da Capivara, esse saber se expressa com força na casa de farinha, onde o trabalho é sempre acompanhado de conversa, canto, risos e lembranças. As mulheres relatam que aprenderam a ralar, espremer e torrar observando mães e avós, e que, da mesma forma, crianças pequenas aprendem observando seus movimentos. Assim, o conhecimento não é transmitido por explicações diretas ou instruções formais, mas pela convivência atenta, pela partilha do tempo, pelo ritmo da vida comunitária. Trata-se de uma epistemologia que se realiza na presença do outro e na continuidade do gesto.

Outro elemento central no saber comunitário é a concepção de relação com o território. A Caatinga não é vista como ambiente hostil ou escasso, como muitas vezes é representada na escola, mas como espaço de abundância possível, desde que cuidada e compreendida. Ao dizer que "a terra dá, mas a terra quer de volta" (Bispo dos Santos, 2020, p. 27), expressa uma ética de reciprocidade que orienta práticas tradicionais de plantio, colheita e manejo. Essa relação com a terra não se organiza pela lógica de exploração, mas por princípios de equilíbrio, respeito e retorno. Os entrevistados explicavam, por exemplo, que o tempo da mandioca, da chuva, do fogo, da lenha e da colheita não é decidido por máquina ou calendário, mas por sinais observáveis no clima, nas plantas, nos animais e nas condições do solo.

Esse modo de conhecer, portanto, não é apenas prático, mas profundamente filosófico. Envolve compreender que a vida humana está inscrita em redes de interdependência, que ultrapassam o indivíduo e alcançam o coletivo e o ambiente. Para muitos agricultores e raizeiras, trabalhar na farinhada é também honrar a memória dos que vieram antes, pois o conhecimento que se expressa no gesto não é individual, mas herdado. O corpo, nesse sentido, guarda história.

ISBN: 978-65-5222-065-3

Quando esses saberes foram levados para dentro da escola, por meio de escuta e diálogo, estudantes e professores ressignificaram suas percepções sobre o aprender. A ideia de natureza como recurso, frequentemente presente em livros didáticos, foi deslocada pela ideia de território como relação de cuidado. Esse deslocamento é tanto conceitual quanto afetivo e político. Significa reconhecer que o conhecimento não é neutro: ele envolve pertencimento, memória e modo de viver. Ao reconhecer o saber comunitário como epistemologia viva, a escola passou a operar não como instância de transmissão, mas como espaço de encontro entre racionalidades distintas.

3.4 BRECHAS DECOLONIAIS NO CURRÍCULO

A integração entre saberes escolarizados e saberes tradicionais abriu aquilo que Oliveira (2023) denomina "brechas decoloniais no currículo" (p. 214). Essas brechas constituem frestas simbólicas e pedagógicas onde é possível interromper a linearidade eurocêntrica da escola e fazer emergir outras formas de aprender e ensinar, menos hierárquicas e mais dialogadas. No contexto das comunidades do sertão do Piauí, especialmente na região da Serra da Capivara, essas brechas se manifestaram quando a escola reconheceu a casa de farinha como um espaço legítimo de produção de conhecimento e a farinhada como prática científica e cultural.

Ao valorizar os saberes tradicionais do fazer farinha, a escola deslocou a centralidade exclusiva da ciência ocidental e reconheceu a multiplicidade de racionalidades existentes na Caatinga. Esse movimento não negou a ciência, mas a colocou em relação com outras formas de pensar e de viver o mundo, rompendo com o modelo transmissivo e vertical que por muito tempo estruturou o ensino. A casa de farinha, nesse sentido, tornou-se uma espécie de "sala de aula expandida", um território educativo onde os conceitos de calor, energia, transformação e matéria puderam ser experimentados e interpretados à luz das experiências locais.

ISBN: 978-65-5222-065-3

Essas práticas criaram possibilidades de reexistência, no sentido dado por Walsh (2018), quando a autora afirma que a decolonialidade é também "ação insurgente que dá continuidade à vida apesar das estruturas coloniais" (p. 27). As brechas decoloniais abertas nas escolas do sertão piauiense surgiram justamente do encontro entre o conhecimento científico e as epistemologias da terra, produzindo um currículo mais sensível aos modos de vida e às memórias das comunidades.

Durante as atividades desenvolvidas, percebeu-se que os estudantes deixaram de ver a escola como instituição distante e passaram a reconhecê-la como extensão de seu próprio território. A relação pedagógica transformou-se em um espaço de escuta, onde as experiências trazidas pelos estudantes ganharam legitimidade no discurso escolar. A escola deixou de ser o local que "ensina" para tornar-se o local que aprende com e aprende junto.

Essas brechas se consolidaram também pela incorporação de práticas reflexivas na formação docente, fazendo com que os professores percebessem o potencial político e cognitivo do território. Ao reconhecer o saber dos povos da Caatinga como fonte epistemológica, rompeu-se com o que Oliveira (2023) chama de "monocultura da ciência" (p. 215), instaurando uma ecologia dos saberes no currículo. Essa ecologia se fundamenta na convivência entre linguagens diferentes (o gesto da torração, o som do pilão, o cálculo empírico do tempo de fermentação e o conceito químico de reação), sem que uma seja subordinada à outra.

O diálogo entre a escola e as casas de farinha do sertão do Piauí materializou, portanto, o sentido político da decolonialidade: o de criar espaços onde o conhecimento nasce do encontro, da escuta e da cooperação. Tais experiências sugerem que o currículo de Ciências, quando atravessado pelas práticas do território, deixa de ser mera sequência de conteúdos e se transforma em processo de formação identitária e emancipatória.

ISBN: 978-65-5222-065-3

3.5 REPOSICIONAMENTO DOS ESTUDANTES COMO SUJEITOS DE SABER

Ao perceberem que suas vivências, suas famílias e suas tradições constituem formas legítimas de conhecimento, os estudantes passaram a se compreender não como receptores passivos, mas como sujeitos ativos na produção do saber. Esse reposicionamento ocorreu gradualmente, à medida que as experiências na casa de farinha e as narrativas compartilhadas pelos membros da comunidade foram incorporadas ao espaço escolar como referências epistemológicas e não apenas como exemplos ilustrativos. O reconhecimento de que a farinha que produzem com suas famílias traz consigo história, técnica, memória e ciência gerou transformação no modo como se veem e no modo como se relacionam com o aprender.

Arroyo (2012), afirma que a Educação do Campo precisa reconhecer que os sujeitos rurais são "portadores de saberes e culturas, e não meros receptores de políticas educativas" (p. 35). Essa afirmação confronta diretamente concepções ainda presentes em práticas escolares que tendem a homogeneizar estudantes, desconsiderando suas trajetórias e modos de viver. Quando o saber comunitário é reconhecido como epistemologicamente válido, aquilo que antes era visto como cotidiano torna-se também conteúdo formativo. Os estudantes passam a narrar suas experiências com consciência crítica, percebendo que aprender não é apenas adquirir noções externas ao seu mundo, mas também reorganizar e nomear aquilo que já conhecem.

Esse movimento provocou, entre os alunos, uma ampliação das formas de perguntar, observar e interpretar fenômenos. Nas aulas de Ciências, por exemplo, surgiram questionamentos mais elaborados sobre o calor da torração, a granulação da farinha e os modos de perceber o ponto exato da massa. Ao compartilhar suas explicações, os estudantes demonstraram não apenas domínio técnico das etapas da farinhada, mas também capacidade de articular essas práticas a conceitos escolares.

ISBN: 978-65-5222-065-3

Essa postura investigativa emergiu não como reprodução da metodologia científica formal, mas como prolongamento da curiosidade já existente no cotidiano rural.

Além disso, o reposicionamento identitário foi sentido nas interações entre os próprios estudantes. Aquele que antes era silenciado por falar "assim como o povo da roça" passou a ser reconhecido pelos colegas como alguém que "sabe fazer", alguém que "viu na prática". O conhecimento deixou de ser pensado como algo externo à vida e tornou-se parte do corpo, do fazer, da história. Isso implicou uma mudança na relação com o território: a Caatinga deixou de ser vista como lugar da falta e passou a ser percebida como espaço de abundância de saberes, práticas e potencialidades.

Ao reconhecer-se como sujeitos de saber, os estudantes também reconfiguraram sua relação com a escola. Em vez de vê-la como instituição que traz conhecimento de fora, passaram a percebê-la como espaço que pode acolher, legitimar e ampliar os conhecimentos do território. Essa transformação é profundamente decolonial, pois rompe com a lógica de inferiorização dos modos de vida rurais e afirma que há múltiplas formas de produzir inteligência, técnica e interpretação do mundo.

Assim, a escola não apenas ensinou Ciências, mas reconstruiu a noção de pertencimento e de valor de si. O aprender deixou de ser movimento de distanciamento da comunidade para tornar-se gesto de retorno, de reconhecimento e de continuidade. Nesse processo, os estudantes reafirmaram-se como herdeiros e criadores de saberes, e a educação assumiu seu sentido mais profundo: produzir consciência, dignidade e autonomia.

3.6 ENSINO DE CIÊNCIAS E PLANTAS MEDICINAIS: DIÁLOGO ENTRE SABERES TRADICIONAIS E CIENTÍFICOS

O desenvolvimento das atividades envolvendo plantas medicinais no ensino de Ciências demonstrou que a articulação entre saber popular e conhecimento escolar pode produzir formas de aprendizagem mais sig-

ISBN: 978-65-5222-065-3

nificativas, sobretudo quando o conteúdo parte de experiências vividas pelos estudantes e suas famílias. Ao relatar quais plantas utilizavam em casa, para que serviam e como eram preparadas, os alunos passaram a reconhecer que já possuíam um conjunto de saberes legítimos, historicamente construídos e transmitidos entre gerações. Tal compreensão rompe com a ideia de que apenas o conhecimento científico é válido, revelando que o território, o cotidiano e a memória também são espaços de produção de ciência. Como afirmam Sganzerla, Flôres, Dinardi e Marzari (2024, p. 5), o ensino de Ciências que incorpora as plantas medicinais "aproxima valores, crenças e experiências, promovendo a construção do saber de forma viva e situada no contexto sociocultural do estudante".

Ao realizarmos rodas de conversa, levantamento das espécies conhecidas pela comunidade e posterior estudo de princípios ativos e formas de preparo, observou-se que o diálogo entre saberes não apenas favoreceu a compreensão dos conteúdos curriculares, mas também fortaleceu a autoestima e a identidade socioterritorial dos estudantes. Eles passaram a enxergar a si mesmos como sujeitos produtores de conhecimento, e não meros receptores de informações prontas. Esse movimento se articula com a afirmação de Kovalski, Obara e Figueiredo (2010, p. 4), quando destacam que o diálogo entre conhecimento tradicional e científico oportuniza aos estudantes "a construção de compreensões mais elaboradas e críticas a respeito das plantas, superando a visão fragmentada e acrítica do ensino de Ciências".

Além disso, o uso pedagógico das plantas medicinais tornou o ensino mais investigativo. Ao analisar como diferentes modos de preparo — infusão, decocção ou maceração — alteram o efeito terapêutico de uma planta, os alunos puderam compreender, de maneira concreta, transformações físico-químicas, extração de substâncias, volatilidade e propriedades dos compostos orgânicos. Assim, o aprendizado deixou de ser abstrato para se tornar observável, manipulável e conectado à vida cotidiana. O estudante não apenas ouviu falar de ciência, mas fez ciência, observando, comparando, testando e concluindo.

ISBN: 978-65-5222-065-3

Essa abordagem também revelou um sentido político e cultural importante: ao legitimar os saberes comunitários, a escola do campo passa a valorizar o território e a cultura que lhe dá existência. Incorporar plantas medicinais no currículo significa reconhecer que a ciência não nasce apenas nos laboratórios e universidades, mas também

nos quintais, nas feiras, nos roçados, nas memórias das mulheres que cuidam da saúde da família, nas práticas de parteiras, benzedeiras e raizeiros. Trata-se de uma postura que compreende o conhecimento como plural e situado, alinhando-se à defesa da ecologia de saberes, na qual diferentes racionalidades podem dialogar sem hierarquizações. Nesse sentido, o ensino de Ciências deixa de ser neutro e distante para tornar-se um espaço de pertencimento, identidade e emancipação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência desenvolvida no sertão do Piauí evidenciou que a escola, quando se abre ao diálogo com os saberes tradicionais das comunidades, pode se constituir como espaço de reconstrução epistemológica, afetiva e política. A aproximação entre os conhecimentos escolarizados e os saberes produzidos nas práticas cotidianas da Caatinga, especialmente na casa de farinha, permitiu que estudantes, professores e comunidade ressignificassem suas relações com o aprender e com o território. A produção da farinha, ao ser reconhecida como prática que envolve observação, técnica, cuidado, habilidade e memória, revelou uma complexa rede de conhecimentos que frequentemente permanece invisibilizada pelos currículos oficiais e pelos discursos hegemônicos sobre o que é ciência. Como lembra Paulo Freire (1996, p. 42), “não há saber mais ou saber menos: há saberes diferentes”, e reconhecer essa diferença é o primeiro passo de qualquer prática educativa humanizadora.

A partir desse movimento, o ensino de Ciências deixou de ser apresentado como corpo de conhecimentos abstratos e distante da vida, passando a se constituir como linguagem de interpretação de proces-

ISBN: 978-65-5222-065-3

sos vividos. O gesto de torrar a farinha, o controle do fogo, a leitura do ponto, a diferença da granulação, o manejo do tempo e a transformação da matéria deixaram de ser apenas práticas do cotidiano e passaram a ser compreendidos como fenômenos que também podem ser nomeados e analisados pela ciência escolar. Esse deslocamento não substitui o saber tradicional pela terminologia científica, mas afirma que diferentes formas de conhecer podem coexistir e dialogar sem hierarquização. Nesse sentido, como afirma Nego Bispo (2020, p. 57), não se trata de traduzir o saber comunitário para o saber acadêmico, mas de reconhecer que ele possui sua própria "lógica, fundamento e território de validade".

A casa de farinha configurou-se, assim, como território pedagógico vivo, no qual os estudantes puderam reencontrar-se como sujeitos de saber. Essa mudança não se dá apenas no campo cognitivo ou conceitual, mas implica uma transformação identitária mais profunda. Ao reconhecer que aprendem com suas famílias, seus ancestrais e suas comunidades, os estudantes passam a valorizar suas raízes e a compreender que sua história não é carente ou incompleta, mas carregada de significados, tecnologias, delicadezas e potências. Como afirma Arroyo (2012, p. 35), é fundamental que a escola do campo reconheça os sujeitos rurais como "portadores de saberes e culturas" e não como receptores de conteúdos fragmentados e prescritos. Nesse reconhecimento, há cura de uma ferida colonial que opera há séculos: a negação da inteligência do povo.

As práticas desenvolvidas abriram aquilo que Oliveira (2023, p. 214) denomina "brechas decoloniais no currículo", espaços onde é possível construir ensino menos hierárquico, mais dialógico e comprometido com a vida comunitária. Essas brechas não se configuram como rupturas bruscas ou mudanças estruturais imediatas, mas como movimentos cotidianos de escuta, cuidado e reconhecimento, capazes de desfazer, pouco a pouco, os alicerces coloniais que estruturam a escola moderna. Nesses momentos, a escola não fala sobre a comunidade; ela fala com a comunidade e, sobretudo, ela se deixa afetar por ela.

ISBN: 978-65-5222-065-3

Nesse sentido, a decolonialidade, no contexto do sertão piauiense, não se apresenta apenas como conceito ou referencial teórico, mas como prática pedagógica que acontece no encontro entre corpo, território e memória. Walsh (2009, p. 23) lembra que a decolonialidade não é um discurso acadêmico, mas uma "proposição ética e existencial de reexistência". Ao reconhecer a casa de farinha como espaço legítimo de produção de conhecimento, a escola passa a habitar o território não como extensão do urbano, mas como parte orgânica da vida comunitária. Nesse gesto, a educação deixa de afastar os estudantes de suas raízes e se torna prática de afirmação, continuidade, cuidado e pertencimento.

Por fim, compreende-se que o trabalho realizado não encerra o processo, mas o inaugura. O desafio que se coloca é o de sustentar essas brechas, ampliá-las e fortalecê-las, para que a escola siga sendo lugar onde o conhecimento, a vida e a história caminhem juntas. O caminho que se abre é o da construção de uma educação que não apenas ensina sobre a Caatinga, mas que aprende com ela; que não apenas fala da comunidade, mas que se faz com a comunidade; que não apenas transmite conteúdos, mas que transforma sujeitos e, ao fazê-lo, transforma também o próprio sentido de escola.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel Gonzalez; FERNANDES, Bernardo Mançano; MOLINA, Mônica Castagna (Org.). **Por uma educação do campo**. Brasília: INCRA/MDA, 2010.

BISPO DOS SANTOS, Antônio. **A terra dá, a terra quer.** Belo Horizonte: n-1 Edições, 2020.

COUTINHO, Andrea Lima Duarte. **Farinhada e identidade sertaneja: estudo de caso da produção de farinha de mandioca na comunidade de Lagoa do Saco – Monte Santo – BA.** 2013. 130 f. Dissertação (Mestrado em Cultura e Sociedade) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2013.

ISBN: 978-65-5222-065-3

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2017.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom; HOLANDA, Fabíola. **História Oral: como fazer, como pensar**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2019.

OLIVEIRA, Dagmar Braga de. **Ensino de Ciências no currículo do Piauí (2020): legados coloniais e possíveis brechas decoloniais (interculturais críticas).** 2023. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2023.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **O fim do império cognitivo: a afirmação das epistemologias do Sul.** Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

SGANZERLA, Francieli Luana; FLÔRES, Ana Luiza Zappe Desordi; DINARDI, Ailton Jesus; MARZARI, Mara Regina Bonini. Plantas medicinais no ensino de Ciências: uma revisão sistemática. *Revista Educação em Foco*, Juiz de Fora, v. 29, p. 1-20, 2024.

WALSH, Catherine. **Pedagogías decoloniales: práticas insurgentes de resistir, (re)existir e (re)vivir.** Buenos Aires: CLACSO, 2018.

ISBN: 978-65-5222-065-3

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT17.024

QUANDO A ESCOLA SE TORNA PROJETO: NARRATIVAS DE GESTÃO, CULTURA E TRANSFORMAÇÃO SOCIAL

Douglas Teixeira[1]

RESUMO

O estudo propõe uma abordagem qualitativa, utilizando a narrativa como método de investigação, com o objetivo central de analisar as vivências dos sujeitos envolvidos de uma experiência de transformação institucional em uma escola da rede pública municipal de Palhoça–SC. Pressupõe-se de que a gestão escolar, quando orientada por práticas reflexivas, planejamento coletivo e intencionalidade pedagógica, pode promover mudanças significativas no espaço escolar e na cultura organizacional. A metodologia baseia-se em registros institucionais, memoriais, relatos escritos e documentos da equipe escolar, sistematizados em eixos temáticos e analisados por meio das categorias de reflexão propostas por Hatton e Smith (1995), operacionalizadas por Marcolino e Mizukami (2008): narração descritiva, descrição reflexiva, reflexão dialógica e crítica. As ações destacadas incluem a reorganização física da escola, a qualificação da gestão, projetos interdisciplinares, incentivo à leitura, adoção da Metodologia Uerê-Mello e articulações com a comunidade. A conclusão aponta que a narrativa permite ressignificar práticas, promovendo formação docente e transformação institucional. Reafirma-se que a escola, ao integrar teoria e prática por meio da escuta e da participação, torna-se um espaço de acolhimento, conhecimento e emancipação, capaz de gerar

1 Mestre em Planejamento Territorial e Socioambiental- UDESC - SC, Grupo de Pesquisa GEP-DiM-UFSC p.douglasteixeira@gmail.com

ISBN: 978-65-5222-065-3

impacto social positivo e fortalecer os vínculos entre sujeitos, territórios e políticas públicas.

Palavras-chave: gestão escolar; inovação pedagógica; narrativa; prática reflexiva; experiência educativa.

ISBN: 978-65-5222-065-3

INTRODUÇÃO

A educação não é neutra nem estática; ela se transforma continuamente para acompanhar os ciclos evolutivos de uma sociedade em constante mudança. Como nos destaca, Freire, "a educação é um ato político e, como tal, nunca é neutra. Ela se faz numa realidade concreta, com homens e mulheres concretas, inseridos num tempo e num espaço determinados, marcados por relações de poder e dominação" (FREIRE, 2014, p. 18).

Diante disso, a educação precisa acompanhar as transformações sociais, culturais e tecnológicas, pois é por meio dela que os sujeitos se tornam capazes de compreender o mundo e transformá-lo. Para tanto, a escola deve estar em constante processo de reconstituição, a fim de se manter relevante, crítica e emancipadora.

Nesse contexto, a gestão escolar é compreendida como a ação de organizar e fomentar os processos educativos no interior da escola, objetivando garantir o ensino, a aprendizagem dos estudantes e a efetivação do projeto político-pedagógico. Ela consiste em "gestar a dinâmica cultural da escola, considerando as políticas educacionais públicas e a realidade da escola, com vistas à sua transformação" (LÜCK et al., 2009, p. 19).

Compreender a gestão como prática estratégica implica considerar sua capacidade de produzir respostas qualificadas às demandas escolares a partir do conhecimento coletivo. Nesse sentido, a **qualidade dos serviços educacionais** passa a ser entendida não apenas como resultado de processos administrativos eficientes, mas como expressão da capacidade da escola de **mobilizar, compartilhar e aplicar o conhecimento organizacional** em favor da aprendizagem, da equidade e da inovação. Conforme argumentam Santos e Varvakis (2020), a qualidade em serviços está diretamente relacionada à gestão do conhecimento, que envolve a criação, o compartilhamento e a utilização estratégica de saberes institucionais. A adoção de práticas reflexivas, colaborativas e documentadas permite à escola avançar em direção a um modelo de gestão que valoriza

ISBN: 978-65-5222-065-3

a experiência acumulada, qualifica a tomada de decisão e fortalece o vínculo com a comunidade.

No cenário analisado, uma escola da rede pública municipal em processo de transformação institucional, foram identificados desafios significativos de ordem administrativa e pedagógica, que comprometem a fluidez das ações e a qualidade do ambiente de aprendizagem. É nesse ponto que a gestão, enquanto prática estratégica, exige tomada de decisão fundamentada no conhecimento da realidade escolar e na interpretação da **capacidade de compreender a realidade da escola a partir de suas condições específicas**, considerando os aspectos **sociais, culturais, históricos, territoriais, humanos e institucionais** que compõem o seu cotidiano.

Como aponta Choo (1996), as organizações eficazes são aquelas que conseguem integrar os processos de atribuição de sentido (*sensemaking*), sendo esta a primeira etapa do processo organizacional que leva à criação de conhecimento e à tomada de decisões. Assim, na escola, decidir sobre mudanças estruturais, metodológicas ou de gestão, exige levantar dados do contexto vivenciado , produzir conhecimento coletivo e, com base nisso, agir de maneira articulada e consciente.

METODOLOGIA

Este artigo adota uma abordagem qualitativa, fundamentada na narrativa como estratégia metodológica de investigação e formação, conforme defendem Marcolino e Mizukami (2008). A escolha pelo relato de experiência institucional se justifica pela

intencionalidade de compreender, refletir e sistematizar práticas de gestão e inovação pedagógica vivenciadas no interior de uma escola pública municipal, tomando a experiência como fonte de produção de conhecimento. A sistematização, no contexto da pesquisa qualitativa e da prática pedagógica, é compreendida como um processo de organização lógica e reflexiva de informações ou experiências, permitindo a

ISBN: 978-65-5222-065-3

construção de significados e a análise crítica dos fenômenos investigados (SANTOS et al., 2025).

Por meio da narrativa foi construída a partir de registros institucionais, memoriais de reuniões, relatórios pedagógicos e relatos escritos por membros da equipe gestora e docentes. Os dados foram organizados em eixos temáticos entre os quais se transformações físicas e estruturais, qualificação da gestão pedagógica e fortalecimento das práticas docentes, integração curricular e valorização da cultura escolar, encantamento, leitura e protagonismo, inovação pedagógica e acolhimento integral: Metodologia Uerê-Mello, Curricularização da gestão de riscos: Projeto Defesa Civil na Escola, projeto de Transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, Diálogo interinstitucional e participação comunitária compondo uma trajetória que evidencia as transformações físicas e estruturais, na gestão pedagógica, nas práticas pedagógicas e curriculares, no incentivo à leitura, inovação metodológica, institucionais e territoriais, ocorridas na escola sob a perspectiva da prática reflexiva.

A análise foi orientada por um conjunto articulado de referências teóricas, metodológicas e documentais, que contribuíram para a compreensão e a sistematização da experiência investigada. Baseada nas categorias propostas por Hatton e Smith (1995), operacionalizadas por Marcolino e Mizukami (2008), a saber: narração descritiva, descrição reflexiva, reflexão dialógica e reflexão crítica. Como afirmam as autoras, tais categorias "mostraram-se as ferramentas mais adequadas para se evidenciarem diferentes tipos de reflexão utilizadas pelos alunos" (MARCOLINO; MIZUKAMI, 2008, p. 543), podendo também ser aplicadas na sistematização de experiências institucionais.

O uso da narrativa enquanto processo reflexivo permitiu integrar ações e pensamentos, dando visibilidade aos sentidos construídos pelos sujeitos envolvidos. Nesse sentido, "o processo de narrar a própria experiência possibilita ao sujeito reconstruir sua trajetória e lhe oferecer novos sentidos, estabelecendo uma relação dialética entre experiência e narrativa, mediada pelos processos reflexivos" (MARCOLINO; MIZUKAMI, 2008, p. 542).

ISBN: 978-65-5222-065-3

A escolha pelo relato de experiência institucional se justifica pelo desejo de tornar visível uma trajetória de transformação escolar construída coletivamente, compreendendo a experiência como fonte de produção de conhecimento e reflexão. Como afirma Cunha (1997, p. 187), "a narrativa não é a verdade literal dos fatos, mas, antes, é a representação que deles faz o sujeito e, dessa forma, pode ser transformadora da própria realidade".

O corpus narrativo foi constituído por registros institucionais, memoriais de gestão, atas de reuniões, produções escritas da equipe escolar e observações da prática cotidiana. Esse material foi sistematizado em eixos temáticos e analisado com base nas categorias de processos reflexivos propostas por Hatton e Smith (1995), operacionalizadas por Marcolino e Mizukami (2008): narração descritiva, descrição reflexiva, reflexão dialógica e reflexão crítica.

A escolha pelas narrativas no contexto deste artigo reafirma a escola como lugar de pensamento e produção de saberes, onde a reflexão sistematizada sobre a prática torna-se caminho para a construção de uma gestão mais consciente, participativa e comprometida com a transformação social.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A seguir, apresentam-se diferentes relatos narrativos reflexivos produzidos em uma unidade de ensino localizada na cidade de Palhoça–SC. Esses relatos evidenciam as múltiplas necessidades da instituição, abrangendo aspectos estruturais, organizacionais e pedagógicos, fundamentais para a compreensão das dinâmicas e dos desafios enfrentados no cotidiano escolar.

TRANSFORMAÇÕES FÍSICAS E ESTRUTURAIS

A necessidade de um espaço mais funcional e acolhedor impulsionou uma série de mudanças estruturais os quais se caracterizam por:

ISBN: 978-65-5222-065-3

reorganização da secretaria escolar, revitalização estética e funcional da escola, criação de novo espaço para a orientação educacional, melhorias de infraestrutura externa, valorização ambiental articuladas por uma gestão comprometida com a melhoria contínua. Segundo Libâneo (2015), a gestão escolar exerce papel essencial como mediadora entre as diretrizes institucionais e as práticas educativas do cotidiano, sendo elemento central para a promoção da qualidade do ensino. Nessa perspectiva, a escola também pode ser compreendida como uma organização que cria conhecimento, conforme propõem Nonaka e Takeuchi (1995), ao destacarem que a inovação nasce da conversão contínua entre conhecimentos tácitos e explícitos no interior das organizações. Essa dinâmica, fundamentada na socialização, externalização, combinação e internalização, contribui para transformar os conjuntos de práticas, decisões e transformações que marcaram o processo de reinvenção institucional em saberes organizados e compartilhados.

A secretaria, anteriormente organizada como um único ambiente, passou por uma reestruturação significativa com o intuito de melhorar a eficiência do atendimento e a qualidade das interações no ambiente escolar. O espaço foi dividido em duas salas distintas: uma dedicada aos assistentes de educação, assistentes técnicos pedagógicos e ao ensino de jovens, adultos e idosos e a outra voltada à orientação e direção pedagógica. Essa separação permitiu uma distribuição mais funcional das atividades administrativas que representam reorganização dos espaços administrativos, sistematização de dados e informações, organização das reuniões institucionais, planejamento de infraestrutura e ampliação da unidade, gestão de parcerias e recursos, apoio à formação continuada e pedagógicas, otimizando o suporte à comunidade escolar e favorecendo o foco nas necessidades específicas de cada grupo. Neste sentido, como destacam Santos e Varvakis (2001, p. 38), “o que realmente torna um cliente fiel é a capacidade da empresa em atender, a longo prazo e de forma consistente, as expectativas e necessidades dos clientes.” Fato que, no contexto educacional, significa compreender e atender às necessida-

ISBN: 978-65-5222-065-3

des de estudantes, famílias e profissionais da escola de forma estratégica, acolhedora e eficiente.

A reestruturação não se limitou à secretaria. Toda a escola passou por um processo de revitalização estética e funcional. A pintura completa do prédio contribuiu para a valorização simbólica e afetiva do espaço, tornando-o mais acolhedor e motivador para estudantes e profissionais da educação. Complementando essas melhorias, foi realizada uma reorganização estratégica das salas de aula. Os alunos dos anos iniciais do ensino fundamental foram realocados para o térreo, garantindo maior segurança, acessibilidade e facilitando o acompanhamento mais próximo por parte da equipe pedagógica. Já os alunos dos anos finais passaram a ocupar o andar superior, considerando sua maior autonomia, maturidade e capacidade de circulação independente.

Além disso, foi construído um novo espaço no segundo piso, destinado especificamente à orientação educacional. Esse novo ambiente qualificou o trabalho dos profissionais da área, oferecendo melhores condições de escuta, atendimento e acompanhamento dos estudantes e seus familiares. Esse tipo de investimento representa uma abordagem centrada no valor de uso do serviço educacional, ou seja, na percepção real de qualidade por parte dos usuários (MEDBERG; GRÖNROOS, 2020).

A revitalização da escola foi viabilizada por meio de parcerias público-privadas, promovendo melhorias significativas na infraestrutura física da instituição. A instalação de pavimentação do tipo *paver* ao redor da escola garantiu maior acessibilidade aos alunos, funcionários e à comunidade escolar. Além disso, a entrada principal foi estrategicamente posicionada para a área da praça da unidade escolar, melhorando o fluxo de circulação e aumentando a segurança no entorno escolar. Com foco no conforto e na proteção climática, foi construído um pergolado na entrada da escola, proporcionando abrigo contra sol e chuva. A preocupação com o bem-estar da comunidade escolar também se estendeu à valorização ambiental, com a instalação de vasos para arborização do entorno, resultando em uma área verde, saudável e acolhedora.

ISBN: 978-65-5222-065-3

Essa reestruturação, portanto, revela o compromisso da escola com a excelência na gestão e com o cuidado atento a todos os estudantes, professores e equipe pedagógoca no processo educativo. Organizar o espaço é também organizar relações, estabelecer prioridades e atribuir novos significados, e, nesse sentido, cada mudança física representou um avanço concreto na construção de uma escola mais funcional, humana e comprometida com o bem-estar coletivo. Como destaca Libâneo (2015), a organização da escola deve estar a serviço da aprendizagem, sendo estruturada de modo a favorecer a convivência, o trabalho docente e o desenvolvimento dos alunos. De acordo com Lück et al. (2009), a gestão escolar eficaz se expressa também no cuidado com os recursos materiais e com as condições do espaço, como parte do compromisso com a formação integral. Conforme aponta Choo (1996, p. 330), "por meio da construção de sentido, as pessoas em uma organização atribuem significado aos eventos e ações organizacionais", o que reforça a importância de mudanças físicas como expressão de decisões intencionais e coletivas. Nonaka e Takeuchi (1995, p. 58) afirmam que "a criação do conhecimento organizacional é a capacidade de uma organização na totalidade de criar novo conhecimento, disseminá-lo internamente e incorporá-lo a produtos, serviços e sistemas", revelando que transformações no ambiente também refletem dinâmicas de inovação e aprendizagem institucional.

Assim, todas as melhorias supracitadas refletem a atuação de uma gestão escolar comprometida com a qualidade dos serviços educacionais, com a inovação e com a criação de condições que favoreçam o aprendizado que representam por ambientes, contextos que potencializam, cenários educativos estimulantes, estruturas que promovam o desenvolvimento cognitivo, social e emocional , bases materiais e simbólicas para o aprendizado, recursos e estratégias pedagógicas que sustentem o aprendizado, o convívio e a cidadania. Um ambiente escolar bem estruturado não apenas potencializa o desempenho acadêmico, como também eleva a autoestima dos estudantes, promove o bem-estar coletivo e fortalece os vínculos entre escola e comunidade.

ISBN: 978-65-5222-065-3

QUALIFICAÇÃO DA GESTÃO PEDAGÓGICA E FORTALECIMENTO DAS PRÁTICAS DOCENTES

A qualificação da gestão pedagógica foi um dos pilares do processo de transformação vivenciado pela escola que se configuram como: criação de equipes pedagógicas segmentadas, sistematização do acompanhamento escolar, reestruturação das reuniões pedagógicas, integração entre gestão e prática docente, formação continuada e uso de dados. A formação de equipes de suporte pedagógico específicas para os anos iniciais e finais do ensino fundamental fortaleceu o acompanhamento das práticas docentes e permitiu intervenções mais eficazes junto aos estudantes. De acordo com Lück et al. (2009, p. 95), "a gestão pedagógica tem como foco central a organização do trabalho didático e a promoção da aprendizagem, sustentando-se em ações sistemáticas de apoio ao docente e ao aluno". Nesse mesmo sentido, Nonaka e Takeuchi (1995, p. 58) afirmam que "a criação de conhecimento organizacional é a capacidade da empresa como um todo de criar novo conhecimento, disseminá-lo por toda a organização e incorporá-lo em produtos, serviços e sistemas", o que reforça o papel da gestão escolar como promotora de inovação, reflexão coletiva e melhoria contínua da prática pedagógica.

Pretendendo melhorar a comunicação entre escola e família, foram elaboradas planilhas de atendimento que registravam ocorrências e demandas dos estudantes, facilitando o trabalho das orientadoras educacionais e tornando o acompanhamento mais sistemático. Esse tipo de sistematização da informação é essencial para a tomada de decisão baseada em dados concretos, especialmente em ambientes que lidam com serviços complexos e humanos, como o educacional. Como destacam, Santos e Varvakis (2001, p. 49), "um sistema de medidas de desempenho pode ser utilizado para medir o desempenho da organização em todas as áreas, incluindo o desempenho relativo à qualidade em serviços. Não deve-se medir o que não é necessário ou o que não apoia a tomada de decisão."

ISBN: 978-65-5222-065-3

As reuniões pedagógicas também passaram por reestruturações, sendo organizadas por ciclos de aprendizagem que correspondem aos anos iniciais 1° ao 3° ano, ciclo de alfabetização, 4° e 5° ano, ciclo complementar e anos finais 6° e 7° ano, ciclo intermediário, 8° e 9° ciclo de consolidação do Ensino Fundamental e os setores administrativos cuja natureza são: secretaria, direção, orientação, supervisão e apoio técnico pedagógico, o que incentivou a troca de experiências, o diálogo entre os profissionais e a construção coletiva de soluções. Para Campos Oliveira e Vasques-Menezes (2018), práticas de gestão escolar que valorizam o diálogo e a construção conjunta de saberes fortalecem o caráter democrático e transformador da escola.

INTEGRAÇÃO CURRICULAR E VALORIZAÇÃO DA CULTURA ESCOLAR

Outro ponto de destaque no processo educativo da escola foi o desenvolvimento de métodos interdisciplinares, que integravam diferentes componentes curriculares e permitiam que os conteúdos fossem trabalhados de forma contextualizada. Cada professor abordava temas integradores, como água, esgoto e lixo, articulando os saberes escolares com o cotidiano e a realidade social dos estudantes. Essa prática reforça a concepção de que o conhecimento é construído coletivamente, por meio da interação, do compartilhamento e da reflexão crítica entre os sujeitos.

Como destaca Marin (2017, p. 20), “a relação entre conhecimento e práxis se apresenta como solução adequada [...] a presença da reflexividade e da crítica deve ser constante. Essa atitude da práxis permite à disciplina operar com a teoria, [...] mas também demonstrar a ‘terrenalidade do pensamento’, ou seja, conhecer, atuar e praticar demonstrando a realidade e o poder que advém da verdade, partilhando decisões”. Ao fomentar práticas colaborativas, as disciplinas deixaram de atuar de forma fragmentada, compondo um movimento de ensino mais contextualizado, dinâmico e significativo.

ISBN: 978-65-5222-065-3

Nesse mesmo sentido, as datas comemorativas passaram a assumir um papel formativo e cultural no cotidiano escolar, sendo ressignificadas como oportunidades educativas. Eventos como peças teatrais, gincanas, festas juninas e apresentações artísticas foram incorporados ao calendário escolar, promovendo momentos de convivência, aprendizagem significativa e expressão das identidades dos sujeitos envolvidos.

Um exemplo marcante foi a celebração do Dia da Água, que contou com a apresentação de um grupo teatral, sensibilizando os estudantes para a importância da preservação ambiental por meio da arte e da ludicidade. Como ressalta Libâneo (2015, p. 24), "a escola é, por excelência, lugar de convivência cultural e de trabalho cooperativo, por meio dos quais os alunos se apropriam da cultura e se formam como pessoas humanas e cidadãos".

ENCANTAMENTO, LEITURA E PROTAGONISMO: REVITALIZAÇÃO DA BIBLIOTECA ESCOLAR E SACOLA LITERÁRIA

Um antigo espaço destinado ao atendimento do suporte pedagógico foi transformado em biblioteca escolar, passando por um processo de revitalização que o modificou em um ambiente de valorização estética e simbólica e incentivo à leitura. Com uma proposta lúdica e sensível, uma docente responsável pela biblioteca passou a se caracterizar como personagens infantis durante as sessões de contação de histórias, criando um universo mágico que despertava a imaginação e o interesse dos alunos pelos livros.

Essa iniciativa destaca a importância de valorizar práticas pedagógicas que aproximem os estudantes do universo literário, contribuindo para o desenvolvimento da linguagem, da criatividade e do pensamento crítico. Como afirma Libâneo (2015, p. 42), "a escola deve criar situações de aprendizagem que favoreçam a apropriação ativa do conhecimento, por meio de experiências significativas que integrem razão, emoção e imaginação".

ISBN: 978-65-5222-065-3

Complementando esse processo de incentivo à leitura, foi implementado o projeto Sacola Literária Itinerante. Cada aluno levava livros para casa, escolhia um título e elaborava um resumo no caderno de leitura, promovendo não apenas o acesso ao acervo literário, mas também a participação ativa das famílias no processo educativo. A proposta buscou integrar o hábito da leitura ao cotidiano doméstico, fortalecendo o vínculo entre escola e comunidade.

Segundo Teixeira, Teixeira e Sousa (2006), a qualidade dos serviços educacionais está diretamente relacionada à criação de experiências significativas que envolvam os estudantes e estimulem seu protagonismo. Assim, ao incentivar a leitura em diferentes contextos, a escola contribui para a formação de leitores autônomos e críticos, reforçando seu papel como espaço de cultura, afetividade e aprendizagem.

INOVAÇÃO PEDAGÓGICA E ACOLHIMENTO INTEGRAL: A METODOLOGIA UERÊ-MELLO NA ESCOLA

A inovação pedagógica na escola ganhou novo fôlego com a adoção da Metodologia Uerê-Mello, voltada para o desenvolvimento de crianças e adolescentes expostos a contextos de vulnerabilidade social e traumas recorrentes. Essa metodologia visa criar condições para que os alunos compreendam seus processos mentais, seus ritmos de aprendizagem e suas reais capacidades cognitivas. Como destacam Nonaka e Toyama (2008), o conhecimento não é algo que apenas se transmite, mas algo que se constrói socialmente a partir da interação entre os sujeitos e o meio, sendo um processo dinâmico e contínuo.

Ao reconhecer os impactos que situações de risco exercem sobre o desenvolvimento integral dos sujeitos, a metodologia oferece caminhos para a superação, o resgate da autoestima e a conquista da autonomia. Como aponta Chernenko (2024, p. 230), “a metodologia de projetos assegura, em certa medida, a personalização do processo de aprendizagem, proporcionando aos futuros professores a oportunidade de desenvolver

ISBN: 978-65-5222-065-3

e aplicar suas próprias ideias pedagógicas, métodos, tecnologias e ferramentas durante a prática em escolas de ensino básico". Essa proposta dialoga diretamente com o entendimento de que "o conhecimento é criado dinamicamente, de forma contínua e em espiral, por meio da interação entre indivíduos e entre indivíduos e seu ambiente" (NONAKA; TOYAMA, 2008, p. 24).

O contato direto com essa abordagem se deu por meio de uma parceria público-privada que viabilizou uma imersão no Rio de Janeiro, onde a equipe gestora conheceu de perto a aplicação prática da Metodologia Uerê-Mello. A partir dessa vivência, foram elaborados protocolos adaptados à realidade local, promovendo uma ressignificação das práticas de ensino na escola.

Como etapa de consolidação do processo, a professora Ivone Mello, idealizadora da metodologia, lecionou um curso intensivo a todos os profissionais da instituição, incluindo merendeiras, agentes de serviços operacionais, professores e equipe pedagógica. Durante dois dias, os participantes se envolveram em oficinas, reflexões e formações práticas, fortalecendo o compromisso coletivo com uma educação mais inclusiva, sensível às realidades dos alunos e comprometida com o acolhimento integral.

Por fim, Libâneo (2015, p. 2) afirma que "as formas de organização e de gestão são práticas educativas, elas educam e ensinam". A adoção da Metodologia Uerê-Mello, portanto, reflete uma transformação institucional mais ampla, que reinventa a escola como espaço de aprendizagem integral e democrática.

CURRICULARIZAÇÃO DA GESTÃO DE RISCOS: O PROJETO DEFESA CIVIL NA ESCOLA

Paralelamente às ações de planejamento urbano e ampliação da unidade escolar, foi implementado o projeto Defesa Civil na Escola, com foco na curricularização da temática de gestão de riscos e desastres. Voltado

ISBN: 978-65-5222-065-3

aos estudantes do 6º ano do Ensino Fundamental, o projeto envolveu a capacitação de professores e alunos, promovendo a atuação conjunta na prevenção, mitigação e preparação diante de emergências.

Com o apoio da Defesa Civil estadual, foram realizadas ações educativas que integraram os conteúdos de cidadania, meio ambiente e segurança global, fomentando o desenvolvimento de competências socioambientais e cidadãs nos estudantes. Tais práticas reforçam o papel estratégico da gestão escolar na implementação de políticas públicas educacionais voltadas à proteção e promoção da vida. Como afirma Silva (2019, p. 41), "a gestão escolar pode ser compreendida como uma ação articuladora de processos que favoreçam a construção de práticas educativas com foco na formação cidadã". Essa perspectiva evidencia que o compromisso da instituição com a qualidade dos serviços educacionais vai além da eficiência administrativa, envolvendo também a geração de valor social e humano.

Nesse sentido, Teixeira, Teixeira e Sousa (2006, p. 1) destacam que "a melhoria do atendimento em serviços depende da atenção que é dispensada às suas características e onde se poderá implementar as técnicas de qualidade da melhor forma". Ao integrar iniciativas inovadoras, conhecimento aplicado e participação coletiva, a escola reafirma sua identidade como espaço de acolhimento, transformação e protagonismo estudantil.

RELATO DE EXPERIÊNCIA: PROJETO DE TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O ENSINO FUNDAMENTAL

Com o propósito de assegurar uma transição fluida, acolhedora e significativa entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, foi desenvolvido um projeto institucional transição da educação infantil para o ensino fundamental envolvendo formação específica para os profissionais de ambos os segmentos. Essa formação inicial reuniu gestores, orientadores educacionais e docentes, promovendo um espaço coletivo de estudo e reflexão a partir da leitura de textos referenciais sobre o processo de transição.

ISBN: 978-65-5222-065-3

Durante os encontros, foram debatidos os desafios cujos elementos envolvem, alinhamento entre práticas pedagógicas, ruptura de rotinas escolares, garantia do desenvolvimento integral, formação e sensibilização das equipes e as possibilidades dessa etapa expressam por meio de formação docente como espaço de reflexão, integração progressiva dos estudantes, promoção de continuidade pedagógica, desenvolvimento de práticas intersetoriais destacando-se a importância do alinhamento entre práticas pedagógicas, rotinas escolares e o desenvolvimento integral das crianças. Como desdobramento da formação, realizou-se a integração progressiva dos estudantes do GT5 (Grupo de Transição da Educação Infantil) ao ambiente do Ensino Fundamental, proporcionando-lhes vivências prévias com a nova rotina escolar.

A ação foi coordenada pela direção pedagógica da unidade de Ensino Fundamental e ocorreu em cada escola participante, sempre no horário do meio-dia às 13 horas. As reuniões contaram, ainda, com a presença de representantes da Secretaria Municipal de Educação, o que favoreceu o alinhamento entre as diretrizes da rede as quais consistem em política de transição entre etapas, currículo unificado e orientações pedagógicas, formação continuada e gestão pedagógica, promoção da equidade e do desenvolvimento integral, e as práticas pedagógicas escolares as quais se caracterizam na integração gradual dos estudantes do GT5, alinhamento entre professores da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, ajuste das rotinas escolares e ressignificação do papel da escola na transição. Esse trabalho colaborativo fortaleceu a articulação entre os ciclos de ensino, favorecendo uma transição mais humana e pedagógica, com foco no bem-estar dos estudantes e na continuidade do processo educativo.

DIÁLOGO INTERINSTITUCIONAL E PARTICIPAÇÃO COMUNITÁRIA NO PLANEJAMENTO DA AMPLIAÇÃO ESCOLAR

Ao longo do ano, a unidade escolar promoveu uma série de encontros e reuniões com arquitetos da Universidade Federal de Santa Catarina

ISBN: 978-65-5222-065-3

(UFSC), visando discutir propostas para a ampliação da estrutura física da escola. Esse processo foi marcado pela escuta ativa e pela participação efetiva da comunidade escolar, incluindo famílias, estudantes, professores, gestores e demais profissionais da educação, contribuindo para um planejamento mais sensível às necessidades locais.

Esses debates foram fundamentais não apenas para pensar a escola enquanto espaço pedagógico, mas também como equipamento urbano de referência na comunidade, articulando-se com demandas mais amplas por melhorias nas condições de vida nos territórios periféricos. Nesse sentido, os diálogos refletem a importância de integrar a ampliação escolar a um projeto maior de qualificação urbana, inspirado em princípios como: urbanização de áreas precárias (favelas, palafitas, loteamentos informais), implantação de infraestrutura urbana (saneamento básico, contenção de encostas, sistema viário, iluminação pública), recuperação Ambiental, umas melhorias habitacionais e intervenções urbanísticas que contribuam para a dignidade e qualidade de vida dos moradores.

A articulação entre universidade, escola e comunidade fortalece o caráter democrático do planejamento urbano e educacional, promovendo um modelo de gestão integrada, participativa e comprometida com a justiça social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O relato apresentado evidencia que a gestão escolar, quando orientada por princípios democráticos, sensibilidade pedagógica e compromisso com a formação integral dos sujeitos, constitui um potente instrumento de transformação institucional.

As experiências vivenciadas pela escola demonstram que é possível construir um ambiente educativo mais humano, inovador e significativo, por meio da articulação entre **espaços físicos acolhedores**, **práticas pedagógicas contextualizadas** e **projetos que promovem o protagonismo estudantil e o envolvimento da comunidade**.

ISBN: 978-65-5222-065-3

A adoção de uma metodologia narrativa e reflexiva permitiu não apenas sistematizar as ações implementadas, mas também ressignificá-las à luz da prática e da teoria. A construção coletiva de saberes, o fortalecimento das equipes pedagógicas, a valorização da leitura, o investimento em infraestrutura e a integração entre ciclos, territórios e políticas públicas são elementos que se entrelaçam na consolidação de uma escola viva, aberta ao diálogo e à inovação.

Evidencia-se, portanto, que a escola é, ao mesmo tempo, espaço de **aprendizagem, cuidado e construção de cidadania**. Quando os sujeitos se reconhecem como protagonistas de suas trajetórias e a gestão assume a escuta, a colaboração e a intencionalidade como fundamentos da ação educativa, abrem-se caminhos para uma educação mais justa, crítica e emancipadora.

Nesse processo, destaca-se que a **qualidade dos serviços educacionais** não se resume à eficiência técnica, mas se manifesta na capacidade da escola de mobilizar conhecimento, promover vínculos e responder de forma sensível e estratégica às necessidades do território. A gestão do conhecimento institucional, a escuta ativa e a articulação com a comunidade revelam-se dimensões essenciais para qualificar os processos escolares e consolidar a escola pública como espaço de **excelência, equidade e transformação social**.

Que essas experiências possam inspirar outras instituições a reinventarem seus cotidianos e reafirmaram o papel da escola pública como lugar de esperança, criação coletiva e afirmação da democracia.

REFERÊNCIAS

CAMPOS OLIVEIRA, M. R.; VASQUES-MENEZES, M. R. A gestão democrática e participativa como condição da profissionalização docente. *Revista Educação e Sociedade*, Campinas, v. 39, n. 143, p. 869-886, out./dez. 2018.

CHERNENKO, A. B. Metodologia de projetos e formação docente: contribuições para a prática pedagógica. *Revista Educação e Fronteiras*, Dourados, v. 14, n. 46, p. 225-238, jan./mar. 2024.

CHOO, C. W. *A organização do conhecimento: como as organizações usam a informação para criar significado, construir conhecimento e tomar decisões*. São Paulo: SENAC, 1996.

CUNHA, M. I. Conta-me agora! As narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. *Revista da Faculdade de Educação*, São Paulo, v. 23, n. 1/2, p. 185-195, 1997.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 60. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

LIBÂNEO, J. C. *Organização e gestão da escola: teoria e prática*. 6. ed. Goiânia: Alternativa, 2015.

LÜCK, H. et al. *Gestão educacional: uma questão paradigmática*. Petrópolis: Vozes, 2009.

MARCOLINO, T. Q.; MIZUKAMI, M. G. N. Narrativas, processos reflexivos e prática profissional: apontamentos para pesquisa e formação. *Interface - Comunicação, Saúde, Educação*, Botucatu, v. 12, n. 26, p. 541-547, jul./set. 2008.

MEDBERG, G.; GRÖNROOS, C. Value-in-use and service quality: do customers see a difference? *Journal of Service Theory and Practice*, v. 30, n. 4/5, p. 507-529, 2020.

NONAKA, I.; TAKEUCHI, H. *Criação de conhecimento na empresa: como as empresas japonesas geram a dinâmica da inovação*. 8. ed. Rio de Janeiro: Campus, 1995.

NONAKA, I.; TOYAMA, R. A firma como um sistema criador de conhecimento. In: FADEL, D. (Org.). *Gestão do conhecimento nas organizações*. São Paulo: Atlas, 2008. p. 21-46.

SANTOS, F. C.; VARVAKIS, G. C. Gestão da qualidade em serviços: desafios e tendências. In: ENCONTRO NACIONAL DE ENGENHARIA DE PRODUÇÃO, 21., 2001, Salvador. Anais [...]. Salvador: ABEPRO, 2001. p. 1-12.

SANTOS, F. C.; VARVAKIS, G. C.; GOHR, C. F. Planejamento e controle de operações de serviços. In: VARVAKIS, G. et al. (Orgs.). *Gestão de operações em serviços*. Porto Alegre: Bookman, 2016. p. 43-70.

ISBN: 978-65-5222-065-3

SILVA, E. D. A gestão escolar e a construção da cidadania: desafios e possibilidades. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, v. 35, n. 1, p. 39-55, jan./abr. 2019.

TEIXEIRA, L. R.; TEIXEIRA, L. A. F.; SOUSA, A. A. Qualidade em serviços: uma revisão da literatura. *Revista Eletrônica Sistemas & Gestão*, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 1-10, 2006.

ISBN: 978-65-5222-065-3

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT17.025

"CULTURA CONTEMPORÂNEA: ENTRE O POPULAR E DIGITAL"

Lubélia de Paula Souza Barbosa[1]
Jhonatan Alves Pereira Mata[2]

RESUMO

Há uma presença cada vez maior dos movimentos de cultura popular nas redes sociais. Seja pela fotografia documental, seja pela experiência do usuário ou até na promoção das festividades através da esfera digital. A ascensão dos meios eletrônicos e digitais na produção de conhecimento, abrangendo áreas como ciência, tecnologia, arte e cultura, tem um impacto significativo: a incorporação da cultura popular e seus saberes. A instalação de centros culturais, reorganização de praças e locais de convívio popular, está transformando Juiz de Fora em uma cidade moderna e contraditória, haja vista que sem roteiro, nem autor, a cultura popular e cultura digital são testemunhas da descontinuidade do mundo e dos sujeitos, da co-presença, melancólica ou paródica, dos promotores culturais de todos os estratos, espalhados pela cidade, onde não há autodefinição. Segundo Mata,(2017, p.45), "a biopolítica do amador tenta cimentar suas colunas na superfície líquida de um capitalismo cognitivo, imaterial, onde consumidores-produtores têm demandas instáveis.".Neste sentido, as práticas culturais são, mais que ações, atuações. Como exemplo podemos citar a arte urbana (Graffiti, performances digitais)

1 Pós Doutoranda da Faculdade de Comunicação (FACOM) da Universidade Federal de Juiz de Fora - UFJF, lubeliadepaulasouzabarbosa@gmail.com;

2 Prof. Dr. Jhonatan Alves Pereira Mata, Faculdade de Comunicação- UFJF,jhonatanmata@yahoo.com.br.

ISBN: 978-65-5222-065-3

como expressão contemporânea de resistência e identidade, pois representam, simulam as ações sociais, mas só às vezes operam como uma ação. Diante do exposto, esse projeto buscará mapear a questão da cultura popular em Juiz de Fora, suas características, recortes, a integração/desintegração dos conceitos de cultura popular, cultura digital, cultura de massas, indústria cultural e audiovisualidades nos territórios em (re)construção na cidade através "visão da realidade", de Jovens e repórteres.

Palavras-chave: Cultura Popular, Graffiti, Arte Urbana, Hip Hop.

ISBN: 978-65-5222-065-3

INTRODUÇÃO

Apesar de ser considerada uma prática relativamente recente, com aproximadamente 40 anos, o Graffiti, tal como conhecemos atualmente, alcançou expressividade em escala mundial e se tornou um fenômeno bastante diverso no que diz respeito a especificidades técnicas, formais, estéticas e propositivas. Oportunamente, uma vasta produção bibliográfica foi realizada sobre o tema e a partir de sua análise, tanto aquela focada no viés comercial/midiático quanto em âmbito acadêmico investigativo, nota-se que duas questões se sobressaem:

I. A tentativa de considerar o valor cultural do Graffiti e;
II. A tentativa de controle ou normatização da ação de grafitar. Ou seja, ambas questões subsidiam a longa problematização sobre o Graffiti se situar no campo da Arte ou do vandalismo. O ponto comum entre esses tipos de abordagens é que, em muitos casos, o Graffiti é tratado de forma generalista, domesticada, uma visão do Graffiti como "coisa" simplesmente.

Nosso intuito é buscar o entendimento da multiplicidade do espaço a partir das tensões impostas pelo Graffiti no urbano, respeitando sua diversidade, sua dinâmica e pluralidade histórica, sua ligação com a evolução da cidade como um ente social.

O graffiti "assume-se como um veículo de comunicação entre pessoas, um sistema de comunicação visual, com as suas convenções pictóricas, técnicas e ferramentas de execução" (CAMPOS, 2009). Graffiti, são marcas de uma época, de uma história, de grupos que intervêm na estrutura física da sociedade através da imagem criando uma comunicação informal, alternativa e pública no meio urbano.

Todavia, acreditamos que sua historiografia não é cartesiana, pelo contrário, imbrica-se considerar subjetividades e circularidades entre os fatos, pois o Graffiti tem natureza socioespacial heterogênea e carrega

ISBN: 978-65-5222-065-3

consigo atributos espontâneos de cada situação a qual interage. Especialmente nas últimas décadas, um novo horizonte se abriu ao universo do Graffiti. Nota-se um crescente apreço das classes hegemônicas para o que agora se conveniou chamar de street art (SOUZA, 2008). Esse processo impulsiona o Graffiti em direção a ambientes privados, que, por sua vez, conota interesses privatistas sobre o objeto.[3]

Tal fenômeno extrapola o prestígio do Graffiti como simples peça vanguardista de decoração de interiores, mas também o situa como objeto de valor artístico definido, com lugar cativo entre os circuitos oficiais de galerias, leilões e museus[4] dedicados ao tema. Frente a essa conjuntura, a compreensão do Graffiti contemporâneo passa por um momento paradoxal. Originalmente concebido para ser algo espontâneo, efêmero e marginal, seus novos apreciadores (uma classe hegemônica) passam a reivindicar alguma permanência e estabilidade temporal. A ampliação desse processo reforça o lugar da "mercadorização" da arte urbana, dentro ou fora das ruas, e, aprofunda-se a narrativa do Graffiti tal qual recurso capitalizável, seguindo em concordância com o discurso do mercado da arte e da mídia publicitária[5]. O interesse do setor público e privado em confiar à arte urbana a ressignificação de empreendimentos é crescente, se utiliza muitas vezes de artifícios como os festivais de graffiti.

3 Hoje, um mercado diversificado e global se interessa pelo Graffiti, indo desde instituições de decoração interior e exterior, videojogos, estampa de roupas, tênis, acessórios, entre outros (SILVA-e-SILVA, 2011).

4 Instituições de prestígio como o Museu de Arte de São Paulo (MASP), o Brooklyn Museum, em Nova Iorque, o Amsterdam Museum, na Holanda, o Museu Brasileiro da Escultura (MuBE), em São Paulo, as Bienais de Veneza e São Paulo e o Tate Modern, em Londres, já abrigaram mostras específicas sobre o tema (FILHO, 2016, p. 1348)

5 Uma das formas de inclusão do Graffiti no mundo corporativo tem sido através do chamado marketing de guerrilha. Inspirado em práticas militares, sobretudo no que se refere à ação psicológica (DANTAS, 2009), o marketing de guerrilha orienta-se sob a perspectiva do planejamento estratégico e da engenhosidade criativa para criar canais publicitários eficientes. Trata-se de ações específicas para públicos específicos, que minimizam os custos por não fazer uso dos meios de comunicação tradicionais, além de buscar eficiência ao quebrar a lógica da quantidade excessiva de publicidade em lugares nem sempre interessantes a determinado produto (CAVALCANTE, 2017).

ISBN: 978-65-5222-065-3

FESTIVAIS DE GRAFFITI: CIRCUITOS DE STREET ART

Sobretudo na última década, a ocorrência de grandes festivais de Graffiti, tem se tornado mais comum nos calendários culturais das grandes metrópoles. Apesar de se diferenciar por especificidades locais, é possível traçar um paralelo entre tais eventos.

Observa-se que geralmente, as narrativas que dão suporte a estes festivais transitam entre os temas de valorização da cultura, do resgate da paisagem urbana e da concretização das estratégias de marketing cultural, no sentido de propagar uma imagem de "cidade criativa": "aquelas capazes de atrair as classes criativas e, com elas, fazer florescer novos ramos portentosos da economia criativa" (FILHO, 2016, p. 1349).

Esses festivais são organizados por grupos de interesses diversos, desde Grafiteiros e entusiastas das Artes Urbanas a coletivos urbanos, marcas e empreendimentos em busca de publicizar seus produtos, órgãos públicos ligados à cultura e desenvolvimento urbano, ONGs, entre outros.

Estes eventos trazem à tona uma preocupação que vem de encontro ao impacto que novos sentidos e novos significados possam revelar ao lugar do graffiti na sociedade, sobretudo a partir de imagens e representações criadas e difundidas pelo poder público e/ou pela iniciativa privada (construtoras, incorporadoras, imobiliárias, etc.), sobre a necessidade de transformação e modernização dessas áreas, contundentemente retratadas como indesejáveis, violentas, antigas e antiquadas.

Neste contexto, trata-se de um processo de construção e reconstrução da imagem dos lugares, que desvelam verdadeiras estratégias elaboradas previamente, como forma de viabilização de determinados projetos políticos e econômicos de uso do espaço.

De acordo com Comitre (2013, p. 136), ao passo que os elementos culturais urbanos são notadamente direcionados à reprodução do capital, os interesses sociais acabam por ser relegados, "já que o espetáculo confere uma novidade a esse patrimônio, e o adequa às necessidades e interesse atuais, que muito se afastam do desenvolvimento social". Por

ISBN: 978-65-5222-065-3

se tratar de expressões autênticas dos cidadãos na cidade, as ações ligadas ao discurso da street art, em linhas gerais, garante aos eventos status de legitimidade, o que envolve, guardada as proporções, a concepção de identidade territorial. Estas manifestações, por estarem em locais públicos e de grande visibilidade, têm como produto final a própria cidade, que, com o tempo, torna-se capaz de transformar a estrutura do lugar, revelando outros usos, outras solidariedades. O Graffiti com viés de mercadoria cultural aparece, nesse caso, tanto como síntese manipulada representação da vida na metrópole, como anúncio de um futuro desejado da metrópole multicultural, da moda, da comunicação, da cidade criativa, que performa o consumo da cultura-mercadoria.. Nessa perspectiva, a presença do Graffiti se confunde com a lógica da "revitalização", "renovação", "ressignificação", "refuncionalização"[6], de parcelas específicas da cidade, que, a partir do momento que corporificam a noção de espaços transformados[7], passam a atuar como mais um elemento que pode fomentar a especulação imobiliária e consequente expulsão dos que ali já não mais conseguem arcar com os custos de vida.

Nota-se, portanto, que, gradativamente, as grandes metrópoles deixaram de priorizar ações mais preocupadas com a sociedade no seu conjunto, para obedecer ao princípio da "flexibilização dos espaços". Ou seja, de acordo com o que se vê, o que está a ocorrer é a crescente preocupação com uma requalificação simbólica, da arquitetura, do traçado urbano e do design dos microespaços, sendo o uso do capital cultural, arena privilegiada para a implementação de tais estratégias. Estratégias essas que muitas vezes passam pelo desrespeito e supressão de identi-

6 De acordo com Smith (2006), o emprego desses termos é uma tentativa de suavizar as críticas ao fenômeno de enobrecimento dos lugares, ao passo que objetiva torná-los mais palatáveis no sentido de que são democráticos, ou seja, para todos.

7 [7] Tal narrativa é clara ao analisar o discurso adotado na chamada publicitária de um dos maiores patrocinadores do festival Obra, a incorporadora e construtora do mercado imobiliário BKO, que tem um projeto em andamento no Largo do Arouche chamado BK30 e que, inclusive, cedeu o espaço do seu empreendimento para a realização de oficinas de street art durante o festival. A chamada publicitária a seguir foi retirada do evento chamado "A vida no Arouche", realizado pela hub de inovação e cultura

ISBN: 978-65-5222-065-3

dade da Arte dos Grafiteiros como aconteceu na cidade de Juiz de fora, e foi retratado em reportagem.em 2021.

DESRESPEITO E SUPRESSÃO DE IDENTIDADE

Na reportagem do Jornal Tribuna de Minas denominada Pelas frestas, Graffiti vive a realidade da Arte sob encomenda, em 11/04/2021 alguns artistas e Grafiteiros deram suas opiniões, e nesta entrevista o artista Lucão desabafa:

> **"**Artista plástico experiente, Lúcio Rodrigues, o Lução, diz que parte fundamental de sua renda vem desses trabalhos sob encomenda, isso desde o início dos anos 2000. "Faço minhas exposições, mas o que tem garantido meu sustento são os trabalhos de rua, como o projeto que desenvolvi entre 2006 e 2010 com os pontos de ônibus, por meio da Lei Murilo Mendes. Mesmo assim, a Lei banca o seu sonho, mas não sua vida".

Tomando por base que o jornalismo é a narrativa da experiência do presente e que a televisão mantém considerável controle através da proposição de agendas e temas, escolha de participantes e moderação dos comentários (BECKER e MATA, 2016, p.245), destacamos que nosso objetivo aqui é compreender o processo de concepção histórica linear própria do espaço público moderno construído pela tevê e, consequentemente, suas implicações nas narrativas das produções que nos serviram como base deste estudo e de futuros.

Retomando o tema da reportagem, na entrevista, de acordo com Lucão:

> "Nesses casos, você tem um custo que nem sempre é remunerado", prossegue, lembrando o desgosto que teve, em meados de 2014, quando seu trabalho nos pontos foi arbitrariamente coberto por tinta cinza sem o seu conhecimento e consentimento. "Fazemos um trabalho e não temos reconhecimento na cidade. Alguém fotografou esse trabalho e enviou para um prêmio da faculdade de arquitetura da UFMG, e ganhei o prêmio de Gentileza Urbana. Enquanto isso, aqui, não houve menção ao meu trabalho e a Prefeitura veio e simplesmente

ISBN: 978-65-5222-065-3

> cobriu tudo. Acho que a população gostava do trabalho, mas os políticos, não. Ser artista em Juiz de Fora é ter resiliência."

Grafite feito sob encomenda por Lúcio Rodrigues, o Lução, em ferro-velho no Bairro Industrial (Foto: Arquivo pessoal)

Lução tem como compensação o fato de o Graffiti e a Arte de Rua terem conseguido espaço além dos muros e outros elementos urbanos da cidade, o que ajuda a manter seu ganha-pão, ainda que as ofertas de trabalho tenham caído drasticamente com a pandemia, ele destaca na entrevista que fez muitos trabalhos comerciais, para oficinas mecânicas, açougues, lojas em geral e ainda ressalta:

> "Pintei muito quarto particular, mas foi uma coisa bem voltada para o ego da pessoa, fiz muita coisa que não queria", relembra. "Muitas vezes não pude imprimir meu estilo, pois é um trabalho direcionado, 'quero que você desenhe um parafuso aqui', mas sempre diversifiquei minha linha de trabalho, pois faço tatuagens, pinto quadros, esculturas, além do Graffiti."

Nesta mesma reportagem, foram entrevistados a grafiteira Pekena Lumen e o grafiteiro Stain. Pekena Lumen trabalha há quase dez anos, no programa Gente em Primeiro Lugar, da Funalfa, dando aulas de artes visuais com outro grafiteiro, Stain, incluindo sua arte principal nas atividades, estendendo a atividade para diversos bairros. Pekena Lumen destaca que, "o Graffiti comercial fica, então, como trabalho paralelo, mas também nunca deixou de fazer os trabalhos artísticos nas ruas, em especial com a sua "crew", a Underground.".

Encontramos em uma outra Reportagem do site a Arte em Trânsito[8], a entrevista concedida pelo grafiteiro Stan em 10/02/2023, cujo tema foi

8 Site Arte em Trânsito, disponível em: https://arteemtransito.com.br/site/pt_br/2023/02/as-telas-da-cidade-entrevista-com-o-artista-ur bano-stain/

ISBN: 978-65-5222-065-3

sobre “As telas da cidade”, que muito corrobora no tema aqui tratado, nela, o grafiteiro Stain explicita sua trajetória, destacando que começou a grafitar entre 2012 e 2013 e pelo caminho encontrou algumas dificuldades. “Sabemos que, em artes visuais, o fazer artístico requer materiais, e no caso do graffiti não é diferente.”. Stain relata que, no final do dia, as latas de spray acabam saindo caro. Dependendo do objetivo do artista, são necessárias várias cores diferentes, o que pode encarecer o produto final. “Eu era adolescente, não trabalhava, então tinha muita dificuldade em ir para a rua para pintar por não ter material”, conta o grafiteiro. Segundo Stain,

> “O graffiti tem como sua tela os muros de comunidades, de vias principais de cidade, que é para todo mundo que frequenta estes espaços terem este acesso. Ter trabalhos meus e de outros artistas em comunidades propaga essa arte mais popular”, afirma Stain. O graffiti representa a periferia e dá aos moradores obras mais fáceis de se encontrar e contemplar. “As pessoas vão compreender e se sentir mais bem representadas com esse tipo de arte do que com obras de um Picasso ou Da Vinci na parede. É uma arte periférica de pessoas principalmente negras, o diálogo fica bem melhor”.

Alejandro Frigerio explica que, diante de um mercado de problemas sociais na arena dos meios de comunicação, somente alguns destes problemas conseguem emergir nas pautas da mídia (1997). Para o autor, as condições sociais que diferentes grupos apresentam, passam a ser consideradas como daninhas, são inumeráveis e só uma pequena parcela das mesmas chega e são destacadas, e mesmo assim, na mídia televisiva por exemplo, domina o discurso social e político apenas durante certos intervalos temporais. Reconhecemos em nossa análise que as reportagens não deixam de oferecer um espaço para problemas sociais, porém, este espaço é curto e a editorialização das dificuldades enfrentadas pela população relatadas busca atrair menos a atenção dos telespectadores do que gerar perspectivas de leituras da realidade que possam promover ações transformadoras. Segundo Mata, (2017, p.37), a televisão vem experimentando uma situação peculiar na atualidade, pautada por uma

ISBN: 978-65-5222-065-3

espécie de reposicionamento da participação popular em suas produções telejornalísticas.

Ainda de acordo com a entrevista, do Jornal Tribuna de Minas, Juiz de Fora é uma cidade onde o Graffiti tem força e relevância graças a diversos artistas, e um deles é Claudim Melo, para quem a expressão é instrumento de educação que leva as bandeiras do hip-hop.

> "Com o tempo, os Grafiteiros foram absorvidos pelo mercado, criando letreiros, painéis publicitários e artísticos, e com isso uma gama larga de estilos", explica. "É uma arte livre, sem formatação prévia, e por ter várias formas de produzir resulta numa diversidade. Temos o Graffiti em lugar abandonado, contratado, o de boca a boca em que nos oferecemos para fazer num determinado lugar.".

O Graffiti se relaciona diretamente com o espaço urbano, definindo assim, uma territorialidade intrínseca aos Grafiteiros, que vão marcar as cidades a partir de suas vivências e subjetividades. O Graffiti tem um tempo de existência na paisagem que pode ser efêmero estando sujeito às intempéries, as mudanças da gestão e das políticas urbanas, a ação de proprietários, ou mesmo dos próprios artistas. Além disso, a transitoriedade do Graffiti na paisagem do Espaço Hip Hop acompanha a própria dinâmica dos eventos em que os Graffitis são elementos ativos na celebração e manifestação da presença dos jovens que são convidados a fazerem suas intervenções quando do acontecimento destes eventos.

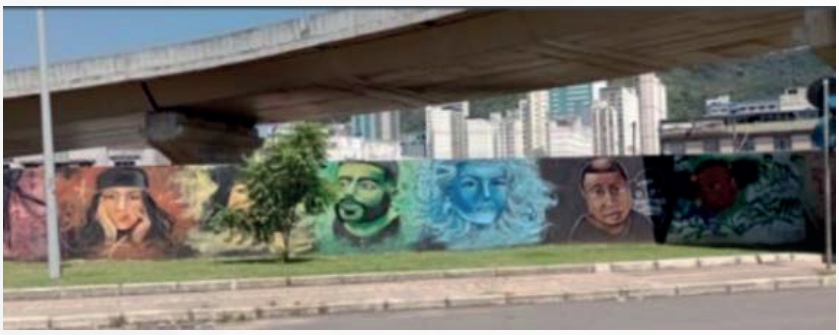
Em Juiz de Fora, em 2009 foi criado o Espaço Hip Hop como o grupo Underground Graffiti Crew. Vale destacar que nesse espaço também se reúne o coletivo Graffiti Queens, grupo composto apenas por mulheres que propõem uma maior visibilidade para a cena do Graffiti feminino no Brasil.

ISBN: 978-65-5222-065-3

Foto: Vão do Viaduto Hélio Fadel local onde ocorrem eventos do “Espaço Hip Hop”.

Foto: Vão do Viaduto Hélio Fadel local onde ocorrem eventos do “Espaço Hip Hop”.

Foto: Fachada Inferior do viaduto Hélio Fadel



ISBN: 978-65-5222-065-3

Foto: Fachada Inferior e pilastra do viaduto Hélio Fadel

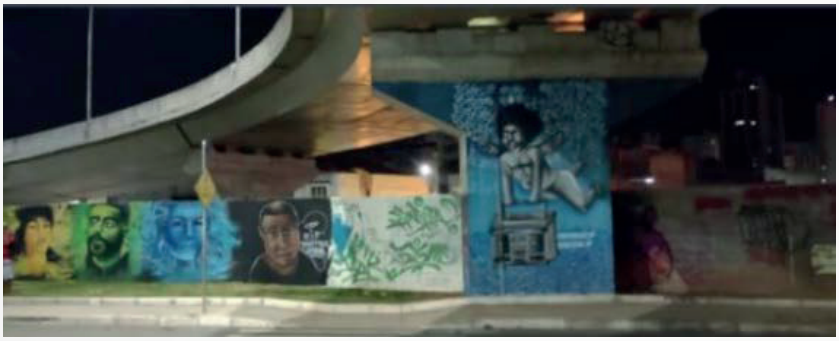
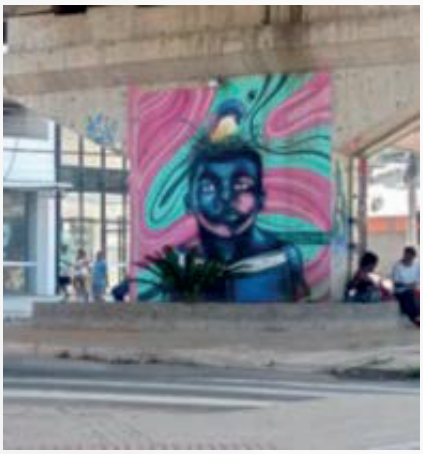


Foto: Fachada superior do viaduto Hélio Fadel

Foto: Fachada lateral do viaduto Hélio Fadel

Foto: Pilastras do viaduto Hélio Fadel



ISBN: 978-65-5222-065-3

A partir desse lugar social, no qual ocuparam o vão do viaduto reivindicando um espaço não só da cultura Hip Hop, nesse processo de ocupação e negociação, o graffiti foi a primeira intervenção artística ali realizada, na perspectiva de promover sua territorialização e anunciar que aquele, a partir de então, seria um lugar de encontros, festas e cultura. Neste aspecto, ele foi utilizado como um marcador de presença no espaço urbano.

Em 31 de novembro de 2021, quase um mês antes da abertura oficial do viaduto, Felipe Rosa e Fernanda Vale, mais conhecidos como Stain e Pekena Lúmen, respectivamente, iniciaram o movimento de ocupação, ressignificação e reivindicação do local desenhando os primeiros graffitis nas pilastras sob o viaduto, conforme podemos verificar nas imagens abaixo, como sendo os primeiros Graffitis no viaduto.

Primeiros graffitis feitos nas pilastras do viaduto Arquiteto Hélio Fádel.
Fonte: @pekenalumen, 2024

Vale ressaltar que o Graffiti vai além da estética, atuando como um elemento central na luta pelo direito à cidade. Ele cumpre diversas fun-

ISBN: 978-65-5222-065-3

ções sociais e políticas que reforçam a apropriação do espaço urbano pelos cidadãos, tais como:

- **Expressão e Diálogo:** O Graffiti oferece uma plataforma para que vozes que muitas vezes não têm espaço na mídia tradicional possam se expressar, abordando questões sociais, políticas e culturais.
- **Revitalização e Identidade:** Ao transformar áreas degradadas em galerias a céu aberto, o Graffiti revitaliza o espaço público, estimulando o orgulho e o senso de pertencimento da comunidade.
- **Democratização da Arte:** A Arte de Rua quebra a barreira entre o espectador e o museu, tornando a Arte acessível a todos e democratizando a cultura.

Neste sentido, é importante lembrarmos que existem Leis e Políticas Públicas que atuam a favor da Arte.

LEIS E POLÍTICAS PÚBLICAS EM JUIZ DE FORA

A cidade de Juiz de Fora se destacou ao criar o **"Projeto JF Graffiti"**, instituído pela Lei nº 13.959, de 24 de outubro de 2019. Essa legislação não apenas reconhece o Graffiti como uma forma de **Arte Urbanística**, mas, também disciplina sua prática em espaços públicos, distinguindo-o da pichação. Os principais pontos da lei incluem:

- **Reconhecimento e Valorização:** O Graffiti é definido como uma expressão artística urbana com o objetivo de valorizar a paisagem da cidade.
- **Autorização:** A prática em espaços públicos depende de autorização do Poder Público, enquanto em propriedades privadas, é necessária a permissão do proprietário.

ISBN: 978-65-5222-065-3

- **Combate à Pichação:** A lei incentiva o Graffiti como uma forma de inibir a pichação, buscando transformar espaços degradados em locais de expressão artística.
- **Proteção das Obras:** O Poder Público é responsável por preservar e proteger as obras de Graffiti por tempo indeterminado.

A Prefeitura de Juiz de Fora (PJF) , atualmente, também tem apoiado Projetos de Arte Urbana por meio de Editais, como o programa **"Boniteza em Cores"**, que credencia artistas locais para a criação de murais em diferentes pontos da cidade, como o Aquabox, que revitalizou a Empena[9] do prédio da PJF e os postes da Rua São João, além de outras ações como a revitalização de muros de escolas com Graffitis coloridos que também promovem um diálogo cultural entre a Arte de Rua e a comunidade. Em Juiz de Fora, a legislação e as iniciativas públicas mostram um reconhecimento crescente do papel do Graffiti como uma ferramenta para construir uma cidade mais inclusiva e democrática. Ao criar mecanismos para que a Arte Urbana floresça, o município fortalece o direito de seus cidadãos de participar ativamente na construção e transformação de seus próprios espaços. A partir da afirmativa de que a reestruturação do espaço urbano é parte de uma evolução mais ampla da economia capitalista contemporânea, Smith (2007) observando seu estudo de caso de Nova York, apresenta diversos fatores que explicam, em períodos distintos, o processo de expulsão das populações menos favorecidas de áreas reestruturadas ou em processo de enobrecimento, principalmente a partir do que o autor chamou de rent gap (ver mais em SMITH, 2007). Dessa forma,encontramos paralelos com a análise feita por Smith (2006, p. 63), que afirma que "a gentrificação produz agora paisagens urbanas que as classes médias e médias altas podem consumir [...] e que contribuem para a formação de identidades de classe através de um espectro de classes significativo, ainda que de maneiras muito diferenciadas". Entretanto, não

9 A Empena, também conhecida como outão, é a parte lateral de um edifício, sem janelas ou aberturas.

ISBN: 978-65-5222-065-3

faz parte do escopo deste texto, validar se o Graffiti é agente ativo na engrenagem do fenômeno de gentrificação ou se o conceito pode ou não ser aplicado à condição da cidade de Juiz de Fora.

Porém, é válido destacar que tal processo altera equipamentos de serviço, comércio, lazer e cultura, gerando paisagens urbanas que tendem a ser mercadorizadas e consumidas, sendo que a principal via de propagação dessa narrativa é conferida, de modo geral, pela mídia (programas televisivos, reportagens, revistas, internet, tendências de moda, etc).

Daí, novos fenômenos acompanham essa trajetória, como as galerias de street art e os tours de street art (serviço comumente oferecido pelas galerias ou agências de turismo), que, por sua vez, denotam aos circuitos de Graffiti uma potencialidade turística.

A Arte de Rua é um tipo de Arte que perpassa a história de diversas sociedades, narra movimentos e revoluções – por ser feita na rua e possuir fácil acesso daquelas e daqueles que passam –, questiona (também) o status institucional da Arte residir apenas nos museu, fricciona a disputa territorial entre artistas, proporciona o encontro da observadora e do observador a partir do deslocamento pela cidade, é efêmera, podendo durar dias ou anos, ser alterada, ou coberta por outra obra, propaganda demais através de intervenções no espaço urbano das cidades.

Saavedra (2013, p. 374) entende a complexa relação entre o Graffiti e a cidade a partir de quatro suposições:

I. **“mais cidade, mais Graffiti”** - refere-se ao aspecto quantitativo, quanto maior for o espaço físico, maior a possibilidade de materialização do objeto;
II. **“se a cidade muda, o Graffiti também muda”** - o Graffiti tenderá a refletir as mudanças da sociedade de forma informal, além disso, acompanhará as alterações físicas da cidade, otimizando usos do espaço urbano de acordo com sua evolução (viadutos, prédios, muros, galerias de esgoto, etc);

ISBN: 978-65-5222-065-3

III. **“em uma sociedade complexa o Graffiti também é complexo”** - o Graffiti contemporâneo tende a se engendrar na complexa teia de relações sociais e econômicas da sociedade, extrapola a função pura da comunicação e agrega novos elementos e valores a sua prática (uma nota particular é o status de profissionalização do Graffiti, tornando-o um negócio rentável);

IV. **“onde estiver a civilização o Graffiti estará”** - demonstra o Graffiti como fenômeno intrínseco e indissociável da linguagem social, tal como é a escrita normatizada.O Graffiti tanto impacta a comunicação e a estética da cidade, alterando sua aparência, como tem um caráter político, criando significados e interpretações entre aqueles que interagem com ela. Os graffitis modificam o espaço urbano, trazem uma polifonia para as ruas e podem trazer novos sentidos aos espaços, são como marcas que são incorporadas e, juntas, inventam uma história para a cidade que é modificada sem cessar pelas novas interferências que acontecem cotidianamente.

GRAFFITI: A ARTE URBANA AGORA É PROTEGIDA POR LEI

A **Lei nº 14.996**, de 15 de outubro de 2024, marca um momento importante para a cultura brasileira. Ao reconhecer o Graffiti como uma manifestação artística, a lei promove uma mudança de perspectiva, tirando o Graffiti da margem da criminalidade e o colocando no centro do diálogo cultural. Essa legislação não só legitima o trabalho de muitos artistas, mas também impõe ao Estado a responsabilidade de valorizar e proteger essa forma de expressão. Analisando o texto da legislação podemos inferir alguns pontos principais que abordaremos a seguir.

ISBN: 978-65-5222-065-3

1 A ARTE VERSUS O VANDALISMO: A DIFERENÇA ENTRE GRAFFITI E PICHAÇÃO

O texto da lei ajuda a diferenciar dois atos que, embora convivam nas ruas, têm intenções bem diferentes: o Graffiti e a pichação. O Graffiti é uma forma de arte intencional, focada na estética e na criatividade. Com cores vibrantes, desenhos complexos e estilos variados, os Grafiteiros usam a arte para expressar ideias e enriquecer o espaço urbano, muitas vezes com autorização. Já a pichação é vista como um ato de vandalismo, focado na marcação de território ou na expressão de descontentamento. Geralmente feita sem autorização, com letras grandes e menos elaboradas, a pichação é considerada ilegal e está sujeita a penalidades. A lei, portanto, oferece um guia para que a prática artística seja protegida, sem tolerar a destruição do patrimônio público.

2 LIBERDADE DE EXPRESSÃO E VALORIZAÇÃO CULTURAL

A **Lei nº 14.996** garante a liberdade de expressão dos Grafiteiros, protegendo-os de repressão e penalização. Isso significa que o governo deve promover um ambiente onde os artistas possam criar sem medo. A lei não só protege o direito de expressão, mas também estimula a criação de murais e outros projetos de arte que integram a comunidade e valorizam a cultura local. A lei também exige que o poder público promova a valorização e preservação do Graffiti. Isso pode ser feito através de festivais de arte urbana, a criação de espaços públicos designados para Graffiti e programas de educação que ensinem sobre a importância da arte de rua na cultura contemporânea. Essas medidas podem contribuir para a revitalização de áreas urbanas e para o desenvolvimento do turismo cultural.

ISBN: 978-65-5222-065-3

3 O IMPACTO DO GRAFFITI NA CIDADE

O Graffiti tem uma função social importante: ele "interfere na cidade" de forma positiva, dialogando com a sociedade. Artistas usam o espaço público para chamar a atenção para questões sociais, políticas e culturais, atuando como ativistas visuais. A arte de rua pode revitalizar áreas degradadas, tornando-as mais vibrantes e acolhedoras, e ainda ajuda a construir uma identidade cultural forte, refletindo a diversidade e a riqueza das comunidades.

4 DESAFIOS E AMBIGUIDADES DA NOVA LEI

Apesar dos muitos benefícios, a implementação da lei pode enfrentar desafios. A principal dificuldade está na subjetividade da distinção entre Graffiti e pichação, o que pode levar a conflitos e interpretações diferentes por parte das autoridades. Além disso, a permissão para grafitar pode ser vista como um sinal de que a pichação também é aceitável, o que pode causar confusão. Há também o risco de desigualdade, já que a lei pode favorecer artistas que têm mais facilidade para conseguir permissões, enquanto aqueles sem recursos podem continuar a ser criminalizados. A nova legislação, embora seja um grande passo, exige uma implementação cuidadosa para que seus benefícios sejam maximizados e seus desafios minimizados.

A lei oferece um caminho para uma sociedade mais inclusiva, mas o diálogo sobre como aplicá-la de forma justa ainda precisa continuar.

METODOLOGIA

No que tange à metodologia empregada, fundamenta-se na combinação de dois métodos de abordagem cruciais: o método bibliográfico e o método documental. A abordagem bibliográfica foi essencial para construir a base teórica e conceitual do estudo, permitindo uma pro-

ISBN: 978-65-5222-065-3

funda imersão em obras, artigos e literatura especializada sobre o Direito à Cidade, Graffiti, Arte Urbana e Arte Popular e Leis.

Este levantamento de dados secundários possibilitou o entendimento das diferentes perspectivas e evoluções conceituais sobre o tema. Simultaneamente, o método documental concentrou-se na análise de fontes primárias e secundárias relevantes, tais como, legislações municipais e, de forma central, a análise e interpretação dos próprios grafismos urbanos e intervenções artísticas, enquanto documentos expressivos do espaço social em Juiz de Fora. Por meio da aplicação conjunta desses métodos, procurou-se demonstrar e analisar criticamente a busca e da materialização da manifestação do Graffiti e do Hip Hop. Estes Graffitis são compreendidos não apenas como estética, mas como formas de comunicação, resistência e apropriação do espaço.

Neste texto buscou-se exemplificar o fenômeno vivenciado no âmbito da cidade de Juiz de Fora, utilizando a expressividade visual dos Graffitis nos muros e fachadas do viaduto Hélio Fadel, como evidências empíricas da disputa pelo espaço, da reivindicação de identidades e da luta por inclusão social e política no contexto urbano.

Neste âmbito, sobre o olhar urbano do indivíduo, Massimo Canevacci (1997), em "A cidade polifônica: ensaio sobre a antropologia da comunicação", esclarece como o olhar sobre a cidade começaram a ser desenvolvidos. Canevacci (1997) acredita que o olhar urbano passará a se refinar, modificar, a partir do desenvolvimento dos conhecimentos metropolitanos e históricos daquele lugar, por meio de conversas com habitantes, estudos e também observação do cotidiano.

> [...] para que se refine o olhar urbano, o qual de um lado já foi educado para colher a multiplicidade coexistente dos signos emitidos pela comunicação tecnicamente reprodutível, mas, do outro, é ainda incapaz de decifrar o sentido de uma cultura diferente da cultura do observador, nos valores, nas crenças e nos comportamentos. (CANEVACCI, 1997, p. 16)

Assim, o autor desenvolve o conceito de polifonia que são duas ou mais melodias combinadas em uma só composição e que também há a

ISBN: 978-65-5222-065-3

possibilidade dessa melodia ser composta de vozes. Assim, a cidade em sua dimensão social abrange transeuntes, meios de transporte, árvores e pássaros que contribuem para compor este coro.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A aprovação da Lei Federal 14.996, que eleva o grafite a patrimônio cultural do Brasil, e evidencia a crescente relevância dessa expressão no cenário urbano. O grafite se manifesta como uma prática multifacetada que dialoga com as demandas da cidade, revelando sua inerente polifonia. As paredes se convertem em suportes para discursos e narrativas que, por vezes, divergem da cobertura da mídia hegemônica, oferecendo a grupos marginalizados a possibilidade e a oportunidade de ampliação de estratégias de comunicação, bem como, de sua visibilidade. Fundamentados no conceito de polifonia urbana de Massimo Canevacci (1997), que compreende a cidade como um amálgama de múltiplas vozes e perspectivas, propomos investigar as formas de apropriação do espaço urbano por esses grupos, realizando uma análise de conteúdo de telejornais, e sites, buscando entrevistas e reportagens que abordem o grafite, eventos relacionados e seu status como patrimônio histórico em Juiz de Fora.

Destacamos que a compreensão do **Grafite contemporâneo** atravessa um momento paradoxal. Originalmente concebido como uma manifestação **espontânea, efêmera e marginal**, o Graffiti hoje atrai novos apreciadores, notavelmente, uma classe hegemônica, que passa a exigir sua **permanência e estabilidade temporal**.

Essa ampla aceitação reforça o processo de **mercantilização da Arte Urbana** (dentro ou fora das ruas), consolidando a narrativa do grafite como um **recurso capitalizável**. Tal visão está em plena consonância com os discursos do mercado da Arte e da mídia publicitária. Como consequência direta, o **interesse do setor privado** em empregar a Arte Urbana para a **ressignificação de empreendimentos** e espaços urbanos é cada vez maior, inclusive o próprio poder público na figura da Prefeitura de

ISBN: 978-65-5222-065-3

Juiz de Fora, que o faz de forma peculiar, através de projetos de fomento e incentivo a Arte e a Cultura.

CONSIDERAÇÕES NÃO-FINAIS

O presente texto buscou analisar os processos pelos quais o Graffiti se desenvolveu no meio urbano na cidade de Juiz de Fora, provocado pela relação dos indivíduos com esse espaço. Podemos perceber através do modo de existir das cidades modernas, suas relações conflituosas e as problemáticas sociais, além do desenvolvimento urbano dos últimos séculos, que foi responsável por gerar nos indivíduos, novas formas de ocupar o espaço. Assim, o que se percebe é que os espaços devem ser mais do que públicos, devem ser populares, com respeito a toda a diversidade que é propiciada e vislumbrada em um mundo globalizado e plural. O apagamento retratado em uma reportagem do Jornal Tribuna de Minas, um dos telejornais mais tradicionais, e a análise das ações da Prefeitura de Juiz de Fora, são aspectos que contribuem para discursos e uma Polifonia Narrativa em torno desse tema, tanto na televisão, como em jornais, revistas e sites na internet, que nos auxiliaram a refletir sobre a questão da Arte de Rua na cidade. Entretanto, ressaltamos que a individualização da experiência, acaba por contradizer a coletividade intrínseca a prática Graffiti, a ponto dessa inserção chancelada, ser uma espécie de "aceitação e denuncia performática do princípio fundamental do capitalismo: a ideologia do desempenho individual", diferenciado e sancionado pela indústria cultural e também pelo Estado. Nesse cenário em construção, as tensões orgânicas da metrópole desvendam as múltiplas facetas do Graffiti. Podemos dizer que o Graffiti Brasileiro adquiriu singularidades que são reconhecidas/valorizadas. A interpretação do Graffiti como linguagem estética valorizada, de certo modo, inseriu grupos sociais antes desvalorizados ao mercado e ao ambiente das instituições artísticas. O que nos permite inferir que o Graffiti é, portanto, expressão artística e política capaz de atribuir sentido e (re)significar a paisagem e o espaço,

ISBN: 978-65-5222-065-3

comunicando uma visão de cidade e de mundo a partir das vivências e experiências cotidianas de seus autores.

REFERÊNCIAS

BECKER, Beatriz e MATA, Jhonatan. **Produção colaborativa no telejornalismo:** um outro olhar para os vídeos amadores na tevê pública brasileira. In: COIRO, Ana e WEBER, NÁDIA (orgs.). TVs Públicas: memórias de arquivos audiovisuais. São Leopoldo: Editora OIKOS, 2016).

CAMPOS, Ricardo. **Entre as luzes e as sombras da cidade**: visibilidade e invisibilidade no graffiti. 13. p. 145-170 Ed. Varia: 2009.

CANEVACCI, Massimo. **A cidade polifônica: ensaio sobre a antropologia da comunicação**. São Paulo: Studio Nobel, 1997.

COMITRE, Felipe. **Processos de revalorização na cidade de Santos-SP: o alegra e espaços de resistências.** Dissertação de mestrado apresentada ao Instituto de Geociências e Ciências Exatas do Campus de Rio Claro, da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Geografia, área de Organização do Espaço.Disponível em: Dissertação Felipe Comitre Acesso: 27/10/2025.

FRIGERIO A. **La construcción de problemas sociales: cultura, polytica y medios de comunicación.** Comunicação e Política, v.4, n.2, p.137-149. s.d.

MATA, J. **O Amador no Audiovisual:** a incorporação de conteúdos gerados por cidadãos comuns às produções jornalísticas da televisão brasileira. Tese de Doutorado apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Comunicação da Escola de Comunicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro. UFRJ.2017.

SAAVEDRA, F. F. **Graffiti: un problema problematizado**. Revista MADRID: Matéria de Debate 2003-2013, Madrid, v. 4, p.373-401, dez. 2013.

_____. **El graffiti de firma**. Un recorrido histórico-social por el grafiti de ayer y hoy. Madrid: Minobitia Editorial, 2014.

SMITH, N. **A gentrificação generalizada: de uma anomalia local à "regeneração" urbana como estratégia urbana global.** In: De volta à cidade: dos

processos de gentrificação às políticas de "revitalização" dos centros urbanos. BIDOU- ZACHARIASEN, C. (orgs.). São Paulo: Annablume, 2006. p. 59-87

SOUZA, David. **O olho ocidental e o gosto:** uma leitura sociológica do processo de legitimação do grafite como expressão artística no Brasil - Doutorado em Sociologia IESP/UERJ, Rio de Janeiro, 2008.

DOCUMENTOS ELETRÔNICOS:

LEI Nº 14.996, DE 15 DE OUTUBRO DE 2024. **Reconhece as expressões artísticas:** charge, caricatura, cartum e grafite como manifestações da cultura. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2024/lei/l14996.htm. Acesso: Nov.2024.

Pelas frestas, o grafite vive a realidade da arte sob encomenda Grafiteiros juiz-foranos comentam as novas possibilidades – e dificuldades – para sua arte a partir da contratação para serviços específicos. Jornal Tribuna de Minas, reportagem de 11 de abril de 2021. Disponível em: https://share.google/LtJAuNI3q7qHlzDpJ Acesso: 27/102025.

Arte em Trânsito, **As telas da Cidade** Entrevista com o grafiteiro Stain. disponível em: https://arteemtransito.com.br/site/pt_br/2023/02/as-telas-da-cidade-entrevista-com-o-artista-ur bano-stain/ Acesso em 27/10/2025

ISBN: 978-65-5222-065-3

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT17.026

FAMÍLIA E ESCOLA: MUNDOS QUE SE ENCONTRAM PARA CONSTRUÇÃO DE UMA SOCIEDADE MELHOR

Gislenny Alves[1]

Edvaldo Cesar do Nascimento[2]

RESUMO

Este estudo analisa a parceria entre família e escola como elemento fundamental para a construção de uma sociedade melhor. A partir de revisão bibliográfica e da invocação de realidades vivenciadas em um município do interior alagoano, investigam-se estratégias escolares que promovem a interação entre a comunidade familiar e a instituição educativa. Destacam-se práticas como reuniões periódicas com sorteios de brindes, coffee-breaks, convites para participação em eventos culturais, esportivos e sociais, parcerias com secretarias municipais de saúde e assistência social, além de palestras e rodas de conversa com psicólogo, assistente social e demais profissionais. A partir dessa articulação, a escola não apenas fortalece o vínculo com as famílias, mas amplia sua função social e educativa. Conclui-se que essa aproximação entre família e escola favorece o desempenho dos alunos, a participação cidadã e a formação de sujeitos críticos e colaborativos.

Palavras-chave: família — escola — parceria educacional — comunidade escolar — interior alagoano.

1 Mestre em Psicologia pelo programa de Pós-graduação da Universidade Federal de Alagoas - UFAL, gislenny.a@gmail.com;

2 Mestrando pelo Curso de Pós-graduação em Ciências da Educação, da Universidade Autônoma de Assunção - UAA, (cesarbig77@hotmail.com)

ISBN: 978-65-5222-065-3

INTRODUÇÃO

Em tempos de rápidas transformações sociais, tecnológicas e culturais, a educação assume um papel ainda mais desafiador: não apenas instruir academicamente, mas formar cidadãos críticos, éticos e preparados para atuar de forma construtiva na sociedade. Nesse cenário, um dos principais pontos de apoio à escola é a família — primeira instituição socializadora do indivíduo e referência afetiva e moral durante sua infância e adolescência.

O diálogo entre esses dois universos, família e escola, é essencial para que o processo educativo seja completo, contínuo e significativo. No entanto, apesar da importância reconhecida dessa parceria, sua concretização efetiva ainda encontra muitos desafios, especialmente em contextos sociais mais vulneráveis, como os encontrados em comunidades do interior nordestino.

Muito se fala sobre a importância da presença da família na vida escolar dos filhos, mas pouco se discute sobre como tornar essa presença real, constante e colaborativa. Em especial, nas regiões interioranas, onde fatores como a baixa escolarização dos pais, a escassez de recursos, as múltiplas jornadas de trabalho, o desconhecimento sobre o papel ativo que podem exercer no ambiente escolar, e até mesmo a falta de compromisso e responsabilidade com a vida escolar dos seus filhos ainda são obstáculos recorrentes. Nessas localidades, as escolas muitas vezes se tornam o principal ou único equipamento público estruturado, e acabam assumindo funções que ultrapassam a transmissão de conteúdos, estendendo-se à promoção da cidadania, da saúde e da assistência social.

É nesse contexto que este artigo se insere: ao refletir sobre práticas adotadas por escolas públicas de um município do interior alagoano busca-se compreender de que forma a articulação entre família e escola pode contribuir para a construção de uma sociedade melhor. Afinal, como bem afirma Paro (2010), “a escola pública só poderá cumprir sua função social quando trabalhar em parceria com a comunidade que a cerca”. A escola,

ISBN: 978-65-5222-065-3

nesse sentido, não é uma ilha — é um espaço de encontros, trocas e pertencimento.

Mais do que apontar a relevância teórica dessa parceria, este estudo se propõe a apresentar experiências práticas e estratégias utilizadas pelas escolas locais para promover a aproximação das famílias ao ambiente escolar. Reuniões com sorteio de brindes, coffee breaks, festas temáticas, exposições culturais, parcerias com órgãos públicos como as secretarias de saúde e assistência social, além de rodas de conversa com profissionais especializados, são exemplos de ações que têm se mostrado eficazes em despertar o interesse e o sentimento de pertencimento por parte das famílias. Essas ações, longe de serem meros eventos pontuais, revelam uma compreensão ampliada do papel da escola e da educação como processo compartilhado.

Dessa forma, o presente artigo pretende lançar luz sobre os caminhos possíveis para tornar a escola um espaço verdadeiramente democrático, onde famílias e educadores compartilham responsabilidades, constroem vínculos e trabalham juntos pela formação integral dos estudantes. Em última instância, acredita-se que fortalecer esse elo é um passo essencial para transformar não apenas a escola, mas toda a comunidade ao seu redor — rumo a uma sociedade mais justa, consciente e solidária.

A RELAÇÃO FAMÍLIA-ESCOLA E SUA IMPORTÂNCIA

A parceria entre família e escola constitui um dos pilares fundamentais para o desenvolvimento integral do educando. Longe de ser apenas uma colaboração pontual, essa relação precisa ser compreendida como uma construção contínua e dialógica, onde ambas as partes — escola e família — compartilham responsabilidades e objetivos educacionais. O envolvimento da família nas práticas escolares não se resume à presença em reuniões ou eventos esporádicos; trata-se de uma participação ativa no processo de ensino-aprendizagem, na formação de valores e no

ISBN: 978-65-5222-065-3

acompanhamento do desenvolvimento emocional, social e cognitivo das crianças e adolescentes.

A literatura educacional contemporânea é unânime ao apontar que a participação familiar no cotidiano escolar está diretamente associada ao melhor desempenho acadêmico, à maior autoestima dos alunos, à redução da evasão escolar e à construção de um ambiente mais colaborativo e saudável na escola. Conforme destacam Silva e Espírito Santo (2015), "a parceria entre família e escola no processo de ensino-aprendizagem busca restabelecer a valorização de uma educação sistematizada para o crescimento socio intelectual do sujeito". A presença da família, nesse sentido, age como um reforço positivo que motiva o aluno e fortalece os vínculos entre os diferentes espaços de aprendizagem: a casa e a escola.

Reali e Tancredi (2005) corroboram essa visão ao afirmarem que "o fortalecimento da relação escola-família contribui para a formação de cidadãos críticos, capazes de participar ativamente da vida em sociedade". Essa perspectiva amplia o papel da escola: além de transmitir conhecimentos, ela passa a ser agente de transformação social, desde que em sintonia com a rede de apoio que a cerca — especialmente a família. Quando há sintonia de valores, metas e práticas entre os dois ambientes, o aluno encontra maior segurança, constância e coerência em sua formação.

Segundo o portal *Melhor Escola*, o alinhamento entre a escola e as famílias é um fator essencial para o bem-estar e o desempenho dos alunos.Essa harmonia, no entanto, não é espontânea. Ela precisa ser cultivada por meio de políticas escolares que valorizem o acolhimento, o diálogo, o respeito às diversidades familiares e a criação de canais de comunicação eficientes e afetivos. A escola precisa reconhecer a família como parceira e corresponsável, não como mera expectadora do processo educacional.

Além disso, é importante considerar que o conceito de "família" hoje é plural. Pais, mães, avós, tios, padrastos, madrastas e outras figuras de referência podem ocupar esse papel de acompanhamento escolar. Como destaca Libâneo (2007), a escola deve estar aberta à escuta dessas configurações familiares e ao reconhecimento de seus saberes, pois "a função

ISBN: 978-65-5222-065-3

educativa não é exclusiva da escola, mas compartilhada com a família e com a comunidade".

O envolvimento familiar também é apontado por Bronfenbrenner (1996), no modelo ecológico do desenvolvimento humano, como parte fundamental do "microssistema" que influencia diretamente o crescimento do indivíduo. Para o autor, quanto mais interligados estiverem os ambientes nos quais a criança circula — como a casa e a escola —, maior será a coerência das experiências vividas, o que resulta em um desenvolvimento mais equilibrado.

Contudo, é necessário destacar que essa parceria não ocorre de forma automática, sobretudo em contextos de vulnerabilidade social, baixa escolarização ou experiências negativas anteriores com a escola. Muitas famílias se sentem inseguras, desvalorizadas ou excluídas do ambiente escolar. Por isso, cabe à escola desenvolver estratégias ativas de aproximação, sensibilização e valorização dessas famílias, promovendo um espaço acolhedor e democrático, onde todos se sintam pertencentes e respeitados.

A construção de uma relação sólida entre escola e família demanda, portanto, investimento contínuo, escuta atenta, sensibilidade cultural e compromisso com a equidade. O sucesso dessa parceria reflete-se não apenas nos resultados pedagógicos, mas também na formação de sujeitos mais autônomos, críticos, participativos e éticos — características indispensáveis para a construção de uma sociedade melhor.

ESTRATÉGIAS DE ENGAJAMENTO FAMILIAR

Para que a parceria entre escola e família se torne efetiva, é primordial que a instituição de ensino assuma uma postura proativa, aberta e intencional na criação de estratégias que favoreçam o envolvimento dos responsáveis no cotidiano escolar. Como destaca Paro (2010), a escola precisa deixar de ser um espaço exclusivamente técnico-pedagógico para se tornar um espaço de convivência, diálogo e construção coletiva. Isso implica em reconhecer que a família, em sua pluralidade e complexi-

ISBN: 978-65-5222-065-3

dade, é um agente educativo que pode e deve ser integrado ao processo escolar de forma respeitosa e colaborativa.

Diversos autores e instituições especializadas apontam para a importância de se promover canais eficientes de comunicação, eventos sociais com significado comunitário, parcerias institucionais e, principalmente, espaços de escuta e acolhimento das famílias. O portal *Melhor Escola*, por exemplo, recomenda práticas como reuniões periódicas, festas escolares, exposições culturais e a utilização de grupos digitais (como WhatsApp ou aplicativos educacionais) para estreitar a comunicação entre escola e responsáveis. Essas ações simples, mas consistentes, contribuem para criar um ambiente de confiança e diálogo, onde a família sente-se valorizada e reconhecida.

Já a publicação da *Santillana Educação* (2023) vai além ao afirmar que "a escola deve oferecer apoio aos responsáveis, reconhecendo suas dificuldades e oferecendo orientação psicológica, pedagógica e social". Essa visão amplia o papel da instituição escolar como centro de apoio à comunidade, especialmente em contextos de vulnerabilidade social, nos quais as famílias frequentemente enfrentam desafios que ultrapassam o campo da educação formal. Em muitas localidades do interior brasileiro, por exemplo, a escola representa o único elo direto entre a população e os serviços públicos — tornando-se um ponto estratégico para a oferta de atendimentos integrados com saúde, assistência social e formação cidadã.

Nesse sentido, algumas estratégias vêm se consolidando como eficazes e replicáveis em diferentes realidades escolares:

- **Reuniões pedagógicas participativas**: repensar as tradicionais reuniões de pais para que sejam momentos de escuta mútua, onde não apenas se cobrem resultados, mas também se compartilhem dificuldades, conquistas e expectativas. A inclusão de dinâmicas, sorteios de brindes e coffee breaks, como observado em escolas

ISBN: 978-65-5222-065-3

do interior alagoano, tem contribuído para tornar esses encontros mais atrativos e acolhedores.

- **Eventos culturais e temáticos**: convidar as famílias para participar de exposições de trabalhos dos alunos, festas comemorativas, apresentações teatrais e gincanas cria oportunidades de integração entre escola e comunidade. Além de prestigiar os filhos, os pais passam a enxergar a escola como um espaço de celebração, cultura e pertencimento.
- **Parcerias com instituições públicas**: estabelecer articulações com secretarias municipais de saúde, assistência social, cultura e juventude permite que a escola promova ações mais amplas, como campanhas de vacinação, atendimento psicossocial, oficinas e palestras. Essa estratégia fortalece a presença da escola como promotora de bem-estar e desenvolvimento comunitário.
- **Palestras e rodas de conversa com especialistas**: convidar psicólogos, pedagogos, conselheiros tutelares, assistentes sociais e outros profissionais para discutir temas como disciplina positiva, limites, uso de tecnologia, bullying e saúde mental amplia o repertório dos pais e oferece suporte concreto às famílias em sua missão educativa.
- **Comunicação digital estruturada**: o uso de ferramentas como WhatsApp, Google Sala de Aula ou plataformas institucionais pode melhorar significativamente a comunicação diária com as famílias. No entanto, é essencial que esses canais sejam organizados, respeitosos e utilizados com intencionalidade pedagógica, evitando excessos ou desencontros de informação.
- **Projetos de voluntariado e engajamento**: abrir espaços para que os pais possam contribuir com habilidades próprias — seja em oficinas, reparos, atividades artísticas ou serviços diversos — fortalece o vínculo entre a escola e a comunidade, além de valorizar os saberes populares e o capital cultural das famílias.

ISBN: 978-65-5222-065-3

Cabe destacar que nenhuma dessas estratégias terá êxito se não estiver ancorada em uma postura institucional de acolhimento, diálogo e respeito à diversidade familiar. Engajar as famílias não é impor presença, mas convidar à participação, reconhecer saberes, escutar ativamente e construir, em conjunto, um projeto educativo significativo. Como afirmam Nóvoa e Alvim (2001), "a escola precisa sair do seu isolamento e abrir-se à comunidade, pois a educação é uma responsabilidade coletiva".

Por fim, é importante considerar que as estratégias devem ser adaptadas à realidade local, considerando as características socioculturais, econômicas e geográficas de cada comunidade. No interior do Nordeste, por exemplo, práticas simples como a visita domiciliar, a celebração de datas religiosas ou o convite para apresentações públicas dos alunos têm se mostrado extremamente eficazes no fortalecimento do vínculo com as famílias. Nesse contexto, o compromisso e a criatividade dos educadores são elementos fundamentais para consolidar uma escola verdadeiramente participativa e humanizadora.

DESAFIOS NO INTERIOR

O contexto das áreas rurais e semi-rurais apresenta características muito específicas que impactam diretamente a dinâmica da relação entre família e escola. Apesar da crescente valorização da participação dos responsáveis no processo educativo, há inúmeros desafios que dificultam ou até inviabilizam essa aproximação, exigindo das escolas do interior uma atuação diferenciada, sensível às limitações locais e comprometida com práticas inovadoras e inclusivas.

Entre os obstáculos mais evidentes está a questão geográfica: muitas famílias vivem em comunidades afastadas da zona urbana, e o deslocamento até a escola pode ser dificultado pela ausência ou precariedade do transporte público escolar, estradas em más condições ou longas distâncias. Isso torna a participação em reuniões, eventos e atendimentos escolares uma atividade de difícil realização, especialmente para famílias

ISBN: 978-65-5222-065-3

que não possuem meios próprios de transporte ou que dependem do trabalho diário em atividades agrícolas, muitas vezes realizadas em regime de economia de subsistência.

Além disso, observa-se uma menor familiaridade com os procedimentos escolares formais, o que pode gerar insegurança, constrangimento ou sensação de inadequação por parte de pais e responsáveis. Em muitos casos, os adultos da família têm pouca ou nenhuma escolarização, o que limita seu engajamento nos conteúdos trabalhados em sala de aula e no acompanhamento das tarefas escolares. Para alguns, a escola ainda é vista como um espaço distante ou reservado aos profissionais da educação, o que dificulta a construção de um vínculo de confiança e corresponsabilidade com a instituição.

Estudos recentes também apontam que, nesses contextos, há baixo acesso a recursos educacionais e tecnológicos. Conforme relatado por EuropeanProceedings (2022), as famílias do campo ou de zonas semiurbanas frequentemente não contam com bibliotecas domésticas, dispositivos digitais ou conexão estável à internet, o que compromete o apoio ao estudo fora do ambiente escolar. Durante a pandemia da COVID-19, essa realidade ficou ainda mais evidente, quando muitas famílias enfrentaram sérias dificuldades para acompanhar o ensino remoto ou híbrido, reforçando desigualdades educacionais já existentes.

Outro fator relevante é a cultura local. Em algumas comunidades, ainda predomina uma visão tradicional da escola como espaço exclusivamente disciplinador, em que a autoridade do professor não deve ser questionada e onde a participação dos pais se restringe a momentos formais ou emergenciais. Essa visão reforça o afastamento das famílias, principalmente quando não há iniciativas da escola para desconstruir essa ideia e promover um ambiente acolhedor, participativo e democrático.

Diante de todos esses desafios, a escola do interior não pode se limitar ao papel de transmissora de conteúdos. Ela precisa assumir uma função mediadora entre a família, a comunidade e os serviços públicos, atuando como ponto de articulação para o desenvolvimento integral dos estudan-

ISBN: 978-65-5222-065-3

tes e o fortalecimento da cidadania. Em muitos municípios do interior de Alagoas, por exemplo, observa-se que a escola é frequentemente o único equipamento público estruturado presente nas comunidades, tornando-se referência de acesso à informação, cultura, saúde e assistência social.

Nesse papel ampliado, a escola pode promover parcerias com outras instituições, como conselhos tutelares, secretarias de saúde, assistência social e agricultura familiar, criando redes de apoio que garantam atendimento às necessidades das famílias. Também deve desenvolver ações de formação e sensibilização, mostrando às famílias que sua presença é bem-vinda e valorizada, independentemente do grau de escolaridade ou das condições socioeconômicas que possuem.

Além disso, faz-se necessário que os profissionais da educação recebam formação continuada para lidar com as especificidades da realidade interiorana, valorizando saberes locais, respeitando as culturas tradicionais e promovendo metodologias de ensino que dialoguem com o contexto de vida dos alunos. A escuta ativa e o acolhimento devem estar no centro da relação com as famílias, contribuindo para a construção de um ambiente escolar verdadeiramente inclusivo e democrático.

Em suma, os desafios enfrentados pelas escolas do interior no que diz respeito ao engajamento familiar são múltiplos e complexos, exigindo estratégias integradas, sensibilidade pedagógica e compromisso social. Superar tais obstáculos é essencial para garantir o direito à educação de qualidade e para construir, de fato, uma escola que pertença à comunidade e contribua para o seu desenvolvimento.

METODOLOGIA

Trata-se de um estudo qualitativo, de caráter descritivo e exploratório, que busca compreender as práticas e estratégias utilizadas por escolas públicas de uma rede municipal de ensino, localizada em um município do interior do estado de Alagoas (cujo nome será mantido em sigilo para preservar o foco no contexto e não na localidade). A abordagem qualita-

ISBN: 978-65-5222-065-3

tiva justifica-se pela natureza do objeto de estudo — a relação entre escola e família —, que envolve elementos subjetivos, culturais e sociais, exigindo uma leitura interpretativa e contextualizada dos dados levantados.

O estudo alia revisão bibliográfica com reflexão prática, construída a partir da observação direta das ações realizadas pelas escolas da referida rede municipal, ao longo dos últimos dois anos. Foram utilizados dois principais procedimentos metodológicos: (1) entrevistas informais com gestores escolares, como diretores e coordenadores pedagógicos, que compartilharam relatos sobre o planejamento, execução e resultados das ações de engajamento familiar; e (2) análise documental de registros institucionais, como atas de reuniões, planos de ação, convites de eventos, produções estudantis e registros fotográficos, disponibilizados pelas unidades escolares. Embora não tenham sido realizadas entrevistas formais com as famílias participantes, devido à limitação de escopo e tempo da pesquisa, os dados apresentados foram enriquecidos por meio dos relatos dos gestores e dos materiais produzidos durante os eventos escolares. Esses documentos forneceram evidências das estratégias utilizadas para envolver os responsáveis, bem como da resposta da comunidade a essas iniciativas.

A análise dos dados seguiu uma abordagem interpretativa, fundamentada nos princípios da análise de conteúdo (Bardin, 2011), com foco na identificação de categorias emergentes relacionadas à participação das famílias, estratégias de engajamento, parcerias interinstitucionais e desafios enfrentados no contexto escolar interiorano. A triangulação entre as fontes — bibliografia, relatos orais e documentos institucionais — possibilitou maior confiabilidade e densidade interpretativa à pesquisa. A escolha por um estudo de natureza descritiva permitiu mapear as práticas concretas vivenciadas pelas escolas, valorizando o saber prático dos profissionais da educação e reconhecendo a complexidade do contexto social e geográfico no qual estão inseridos. Trata-se, portanto, de uma investigação que se ancora na realidade local, mas que dialoga com os referenciais teóricos da área da educação e pode contribuir para reflexões

ISBN: 978-65-5222-065-3

em contextos similares, especialmente em regiões rurais ou semi-rurais do Brasil.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

ANÁLISE E DISCUSSÃO

REALIDADE LOCAL

Na localidade estudada, as escolas têm buscado ampliar o vínculo com as famílias por meio de ações diversificadas. Exemplificativamente:

- Reuniões periódicas - Em cada bimestre, a escola convoca pais e responsáveis para reunião de apresentação de resultados, entrega de boletins e discussão de metas. Nessas reuniões, realiza-se sorteio de brindes (ex: material escolar, vale-livro) para estimular a participação.
- Coffee-breaks - No momento da recepção das famílias, serve-se um coffee-break simples, com café, sucos e lanches, promovendo ambiente de acolhimento e informalidade para conversas com professores e gestores.
- Convite para participar de eventos- As famílias são convidadas a participar de exposições culturais, apresentações artísticas, jogos interclasses e gincanas temáticas na escola. Essa abertura possibilita que os pais vejam o ambiente escolar, interajam com professores e alunos, e sintam-se parte da comunidade escolar.
- Parcerias com a secretaria de saúde e de assistência social- Em conjunto com a secretaria municipal de saúde, a escola realiza campanhas de vacinação, palestras sobre nutrição, saúde bucal e prevenção de doenças. Já em parceria com a secretaria de assistência social, promove atendimentos pontuais (orientação familiar,

ISBN: 978-65-5222-065-3

palestras sobre convivência familiar, vulnerabilidade social) dentro do espaço escolar ou em dias específicos de "Ação Família-Escola".

- Festas comemorativas na escola- Em datas como Dia das Mães, Dia dos Pais, Semana da Família, a escola promove festa com alunos, responsáveis e professores, com dinâmicas de integração, oficinas, sorteios e exposição de trabalhos.
- Palestras e rodas de conversa com pais - A escola organiza momentos de formação para pais e responsáveis com o apoio de psicólogo, assistente social, orientador pedagógico, que abordam temas como "Limites e convivência familiar", "Uso de tecnologias", "Bullying e redes sociais", "Saúde emocional do adolescente".

REFLEXÃO SOBRE OS EFEITOS DESSAS ESTRATÉGIAS

As práticas implementadas pelas escolas do interior alagoano observadas neste estudo não apenas corroboram as diretrizes apontadas pela literatura especializada, como também demonstram um movimento progressivo de ressignificação do papel da escola pública em contextos de vulnerabilidade social. Ao promover ações que extrapolam o espaço físico da sala de aula e vão além do tradicional formato de reunião pedagógica centrada no desempenho escolar, essas instituições vêm contribuindo para a construção de um ambiente mais democrático, acolhedor e formativo — tanto para os alunos quanto para suas famílias.

Conforme destacam Soares, Brito & Medeiros (2023), a competência social dos professores e a qualidade da comunicação entre escola e família são variáveis determinantes para o engajamento dos responsáveis no cotidiano escolar. Isso significa que a capacidade da equipe escolar de escutar, dialogar, acolher e compreender a realidade das famílias é tão importante quanto os conteúdos ensinados em sala. Neste sentido, ações como coffee breaks em reuniões, sorteios simbólicos, feiras culturais, gincanas, rodas de conversa e exposições de trabalhos revelam-se estratégias

ISBN: 978-65-5222-065-3

eficazes para romper com a imagem de uma escola burocrática e punitiva, dando lugar a uma instituição mais humana e participativa.

Ao adotar uma abordagem mais leve e afetiva nos encontros com os pais, as escolas do estudo favorecem um sentimento de pertencimento e confiança mútua. Isso é especialmente importante em comunidades interioranas, onde as famílias, por diversos motivos — como escolarização limitada, dificuldades econômicas ou experiências anteriores de exclusão — podem apresentar resistência ou insegurança frente à instituição escolar. Criar um ambiente em que os pais se sintam bem-vindos e não apenas convocados é fundamental para transformar a cultura da participação familiar.

Além do aspecto relacional, os efeitos dessas práticas também se manifestam na construção de capital social, entendido aqui como o conjunto de relações de confiança, reciprocidade e cooperação entre os membros de uma comunidade (Putnam, 2006). Quando a escola se torna um espaço de encontro, escuta e ação coletiva, ela fortalece os laços sociais e contribui para a formação de redes comunitárias mais sólidas. A presença de parceiros institucionais, como secretarias municipais de saúde e assistência social, amplia o impacto dessas ações, posicionando a escola como ponto de articulação entre políticas públicas e demandas da comunidade.

Tais mecanismos não apenas favorecem o acompanhamento pedagógico, mas influenciam positivamente outras dimensões do desenvolvimento estudantil. A experiência das escolas analisadas sugere que há uma relação direta entre essas práticas e indicadores como maior frequência às aulas, maior participação dos alunos em atividades escolares, redução de conflitos disciplinares e fortalecimento do vínculo afetivo com o espaço escolar. A escola, ao acolher a família, acolhe também o aluno em sua totalidade.

Ainda, é importante destacar que essa parceria vai além de ganhos pedagógicos: ela representa um instrumento de formação cidadã. Ao envolver as famílias em processos decisórios, eventos culturais e debates

ISBN: 978-65-5222-065-3

sobre temas sociais, a escola contribui para a construção de valores como solidariedade, corresponsabilidade, respeito à diversidade e engajamento coletivo. A escola deixa de ser apenas um lugar de ensino e passa a ser um espaço de formação de sujeitos ativos, conscientes de seu papel na sociedade.

Portanto, a articulação entre escola e família não deve ser vista como uma estratégia complementar, mas sim como um elemento estruturante da educação pública de qualidade, especialmente nos territórios onde o acesso a outros meios de apoio social e cultural é restrito. As evidências aqui reunidas demonstram que fortalecer esse vínculo é apostar não apenas na melhoria do rendimento escolar, mas na transformação da comunidade como um todo, reafirmando o papel da escola como agente de cidadania, inclusão e desenvolvimento humano.

LIMITAÇÕES E PONTOS DE ATENÇÃO

Embora as estratégias de aproximação entre escola e família analisadas neste estudo revelem importantes avanços e impactos positivos, é fundamental reconhecer que tais práticas não garantem, por si só, sucesso escolar nem engajamento pleno das famílias. A efetividade dessas ações está diretamente condicionada a uma série de fatores contextuais, institucionais e humanos que devem ser considerados com cautela na análise de seus resultados.

Entre os principais fatores limitantes, destaca-se a realidade socioeconômica das famílias, especialmente em áreas do interior, onde predominam situações de vulnerabilidade, trabalho informal, baixa escolaridade e escassez de recursos básicos. Muitos pais e responsáveis, mesmo desejando acompanhar mais de perto a vida escolar dos filhos, enfrentam barreiras como a jornada exaustiva de trabalho, falta de transporte, responsabilidades domésticas e insegurança frente ao ambiente escolar. Isso pode restringir a presença física e limitar a participação efetiva nas ações propostas pela escola.

ISBN: 978-65-5222-065-3

Além disso, é preciso considerar a cultura de participação escolar, que nem sempre está consolidada entre os membros da comunidade. Em diversas localidades do interior, ainda prevalece uma visão tradicional da escola como espaço exclusivo dos profissionais da educação, e o envolvimento dos pais é visto como algo secundário, emergencial ou até mesmo invasivo. Esse distanciamento simbólico — muitas vezes herdado de experiências educacionais negativas do passado — pode levar à resistência ou apatia, mesmo diante de convites reiterados por parte da escola.

Outro ponto crucial refere-se à infraestrutura das escolas e à disponibilidade de recursos humanos e materiais. Algumas unidades escolares, sobretudo em regiões mais carentes, não dispõem de espaços adequados para realização de eventos, não têm acesso a tecnologias de comunicação eficazes ou enfrentam escassez de pessoal capacitado para conduzir ações de cunho comunitário. A ausência de apoio institucional mais amplo, como da secretaria municipal de educação ou das equipes intersetoriais, também compromete a continuidade e a qualidade dessas práticas.

Como bem alertam Silva & Espírito Santo (2015), há diversas barreiras que impedem a construção de uma parceria efetiva, incluindo a falta de tempo dos pais, problemas de comunicação, excesso de formalismo nas interações e o despreparo de professores para lidar com a diversidade cultural e social das famílias. Em muitos casos, o "profissionalismo excessivo" citado pelos autores — compreendido como rigidez nas relações e pouca abertura ao diálogo — gera um ambiente pouco acolhedor, que afasta as famílias em vez de aproximá-las.

Outro risco importante é o da pontualidade das ações. Quando as estratégias de engajamento familiar não são pensadas como parte de um projeto pedagógico contínuo, elas tendem a se tornar eventos isolados, sem impacto estrutural ou duradouro. Nesses casos, mesmo que a adesão seja alta em um primeiro momento, a ausência de planejamento de longo prazo e de avaliação sistemática pode levar ao esvaziamento da proposta e à perda de confiança por parte da comunidade.

ISBN: 978-65-5222-065-3

Portanto, é essencial que tais práticas estejam alinhadas a uma política institucional clara, com metas, responsáveis, avaliação contínua e articulação com o projeto político-pedagógico da escola. A formação continuada dos profissionais da educação também se apresenta como um ponto de atenção central, visto que a mediação entre escola e família exige competências socioemocionais, escuta ativa, sensibilidade cultural e capacidade de comunicação não violenta.

Por fim, vale ressaltar que não há modelo único ou fórmula pronta para garantir a participação familiar. Cada comunidade escolar possui uma configuração social, cultural e econômica distinta, e as estratégias devem ser adaptadas a essa realidade, com abertura para ajustes, escuta constante e valorização das experiências locais. O reconhecimento dessas limitações não invalida os avanços alcançados, mas reforça a necessidade de abordagem crítica, planejamento estratégico e compromisso coletivo com uma educação verdadeiramente participativa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A construção de uma sociedade mais justa, participativa e solidária passa, inevitavelmente, pela articulação entre diferentes esferas sociais — entre elas, a família, a escola e a comunidade. A educação, entendida como processo amplo de formação humana, não pode estar restrita ao espaço físico da sala de aula, tampouco ao domínio exclusivo da escola. É no entrelaçamento dessas esferas que se fortalece o desenvolvimento integral dos sujeitos e a formação de cidadãos capazes de atuar de forma crítica e consciente no mundo em que vivem.

O estudo apresentado demonstrou que, mesmo em contextos desafiadores como o interior de Alagoas, é possível construir pontes entre a escola e as famílias por meio de práticas simples, porém intencionais e afetivamente significativas. A realização de reuniões pedagógicas com sorteios de brindes, coffee breaks, eventos culturais, festividades escolares, ações conjuntas com secretarias municipais (saúde, assistência social,

ISBN: 978-65-5222-065-3

cultura) e formações para pais e responsáveis revela uma movimentação concreta das escolas em direção a uma educação mais relacional, dialógica e comunitária.

Essas iniciativas representam mais do que estratégias pontuais de gestão escolar: elas traduzem uma mudança de paradigma. Ao reconhecer que a presença das famílias não deve ser apenas tolerada, mas valorizada como parte fundamental do processo educativo, a escola amplia sua missão institucional e assume um papel social mais abrangente. Como aponta o portal *Educador Brasil Escola*, "o ideal é que família e escola tracem as mesmas metas de forma simultânea, propiciando ao aluno uma segurança na aprendizagem de forma que venha criar cidadãos críticos capazes de enfrentar a complexidade de situações".

O fortalecimento dessa relação contribui para resultados concretos, como aumento da frequência dos estudantes, melhora no rendimento escolar, redução de conflitos e maior autoestima por parte dos alunos, que passam a perceber o interesse da família por sua trajetória escolar. Para além dos indicadores quantitativos, porém, o impacto mais profundo se dá na dimensão subjetiva: ao se sentirem parte do processo, os pais tendem a se envolver mais, os professores se sentem apoiados e os estudantes se percebem pertencentes a uma rede de cuidado e valorização.

Contudo, como discutido ao longo do trabalho, tais práticas precisam ser planejadas com continuidade, monitoramento e abertura à escuta ativa da comunidade escolar. Estratégias isoladas, sem avaliação ou alinhamento com o projeto político-pedagógico da escola, podem se esvaziar com o tempo e não gerar os efeitos desejados. É necessário que a participação familiar seja compreendida como um eixo estruturante da escola, e não como complemento ou "evento especial".

Recomenda-se que as escolas continuem investindo na aproximação com as famílias, ajustando suas ações às especificidades culturais, econômicas e afetivas de suas comunidades. O reconhecimento da diversidade familiar, o respeito aos tempos e às realidades locais e o fortalecimento de parcerias intersetoriais são caminhos fundamentais para consolidar

ISBN: 978-65-5222-065-3

esse vínculo. Além disso, seria altamente relevante que futuras pesquisas explorem com mais profundidade a **percepção direta das famílias, dos alunos e dos professores** sobre essas práticas, bem como seus impactos em indicadores de aprendizagem, permanência e inclusão escolar.

Em síntese, a aproximação entre escola e família, quando promovida de forma intencional, sistemática e humanizada, revela-se não apenas uma estratégia pedagógica eficaz, mas um compromisso ético com a formação de sujeitos completos e com a transformação da sociedade. Não se trata de mundos separados que se cruzam ocasionalmente, mas de dois pilares que, juntos, sustentam o processo educativo em sua totalidade. Investir nessa relação é, portanto, investir no futuro.

REFERÊNCIAS

Jesus, E. dos S. de. (2022). *"A família e a escola: uma parceria para o melhor das crianças"*. Revista Mais Educação. (Revista Mais Educação)

Moraes Silva, J.; Espírito Santo, E. (2015). Analysisoffamilyandschoolpartnership in theteachingand learning processresignification. *Research, Society andDevelopment, 5*(3). (RSD Journal) Oliveira, V.; Soares da Silva, M.; Hatzis, K. (2022). *Schoolandfamily: A necessarypartnership in theteaching-learning process*. Seven Editora. (Seven Publicações)

Reali, A. M. de M.; Tancredi, R. M. S. P. (2005). The importanceofwhatislearned in school: theschool-familiespartnership in perspective. *Paidéia (Ribeirão Preto)*. (Revistas USP)

Soares, S.; Brito, D.; Medeiros, I. (2023). Parceria família-escola: uma gestão colaborativa. *Revista Missioneira, 25*(1), 199-211. (San.uri) "Família e escola: como promover uma parceria de sucesso?" Blog MelhorEscola. (s. d.). (Melhor Escola) "Família e Escola: parceria essencial" (s. d.). Portal Melhor Escola. (Melhor Escola) "Família e escola: uma parceria que faz toda a diferença." Tribuna de Barueri. (2025). (tribunadebarueri.com.br)

Tiba (2012). cit. em *Família e Escola: Uma parceria imprescindível no processo do ensino-aprendizagem da criança da Educação Infantil*. (2023). (editorarealize.com.br)

ISBN: 978-65-5222-065-3

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT17.027

CORPO EM MOVIMENTO: UMA PROPOSTA DIDÁTICO-PEDAGÓGICA PARA O ENSINO DA GINÁSTICA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INTEGRAL EM PAULISTA-PE

José Antonio da Silva[1]

RESUMO

A crescente importância da ginástica no currículo da Educação Física escolar motiva a presente investigação, que se debruça sobre a implementação de uma sequência didática inovadora direcionada aos alunos do 7° ano da Escola de Tempo Integral Maria José Barbosa, situada em Paulista-PE. O estudo detalha o desenvolvimento de uma intervenção pedagógica que articulou a exploração teórica e a vivência prática de diversas manifestações da ginástica, visando uma compreensão integral e significativa por parte dos estudantes. A proposta didática foi estruturada em etapas progressivas, iniciando-se pela contextualização da história da ginástica, a análise de seus diferentes métodos e a categorização de suas variadas formas. Em um segundo momento, os alunos foram introduzidos à prática de modalidades específicas, seguindo uma ordem lógica que contemplou a expressividade da ginástica rítmica, os elementos fundamentais da ginástica artística (ênfase nos exercícios de solo), a colaboração e o equilíbrio da ginástica acrobática, culminando na funcionalidade e na consciência corporal promovidas pela ginástica laboral. A singularidade desta abordagem reside na sua execução

1 Professor de Educação Física da Escola Municipal de Tempo Integral Maria José Barbosa, Mestrando do Curso de Ciências da Educação pela Christian Business School(CBS)-USA,, toinho415263@gmail.com;

ISBN: 978-65-5222-065-3

transversal, integrando tanto as aulas regulares de Educação Física quanto os momentos dedicados às práticas esportivas no contra turno escolar. Essa estratégia permitiu uma imersão mais profunda dos alunos no universo da ginástica, fomentando a exploração consciente do conhecimento corporal e a percepção dos seus próprios limites a partir das técnicas e fundamentos inerentes a cada modalidade. Os resultados observados durante a aplicação desta sequência didática evidenciam o potencial transformador do ensino da ginástica no contexto da escola de tempo integral. A experiência demonstrou que essa abordagem pedagógica não apenas enriqueceu o repertório motor dos alunos, mas também contribuiu para um engajamento mais ativo e para a ressignificação do aprendizado em Educação Física. Em suma, o ensino da ginástica na escola de tempo integral revelou-se um componente significativo para o desenvolvimento integral dos estudantes.

Palavras-chave: Escola Integral, Educação Física, Ginástica, Sequência Didática, Educação Pública.

ISBN: 978-65-5222-065-3

INTRODUÇÃO

A Educação Física é um componente curricular que contribui para o desenvolvimento global do ser humano, articulando aspectos motores, cognitivos, afetivos e sociais. Por meio dela, o aluno vivencia diferentes práticas corporais e aprende a compreender o corpo como meio de expressão, comunicação e construção cultural.

De acordo com Betti e Zuliani (2002), a Educação Física na escola deve propiciar experiências significativas que valorizem a diversidade cultural do movimento e ampliem o repertório corporal dos estudantes. A ginástica, como parte dessa cultura, desempenha um papel formativo fundamental ao estimular a consciência corporal, o domínio técnico e a criatividade.

O presente trabalho foi desenvolvido na Escola Municipal de Tempo Integral Maria José Barbosa, localizada no município de Paulista, na Região Metropolitana Norte do Recife – PE. A instituição atende alunos em situação de vulnerabilidade socioeconômica, e busca, por meio da ampliação da jornada escolar, oferecer oportunidades educativas que favoreçam o desenvolvimento integral.

Conforme Cavaliere (2009), a escola de tempo integral tem o papel de articular aprendizagens cognitivas, sociais e culturais, ampliando as experiências dos alunos e contribuindo para a formação cidadã. Nesse contexto, as aulas de Educação Física assumem relevância especial ao promover o movimento como forma de inclusão, socialização e fortalecimento da autoestima.

Com base nisso, este trabalho tem como objetivo analisar o ensino da ginástica nas aulas de Educação Física em escolas de tempo integral, destacando suas potencialidades pedagógicas, metodologias aplicáveis e desafios enfrentados no contexto escolar, especialmente em comunidades socialmente vulneráveis.

ISBN: 978-65-5222-065-3

CONTEXTUALIZAÇÃO DA ESCOLA MUNICIPAL MARIA JOSÉ BARBOSA

A Escola Municipal de Tempo Integral Maria José Barbosa localiza-se no município de Paulista, na Região Metropolitana Norte do Recife, e constitui um importante espaço de formação humana e cidadã. A instituição atende estudantes do ensino fundamental, com turmas do 6º ao 9º ano, em regime de tempo integral, o que amplia as possibilidades pedagógicas e o acompanhamento do desenvolvimento integral dos alunos.

O contexto socioeconômico no qual a escola está inserida caracteriza-se por desafios expressivos relacionados à vulnerabilidade social, ao acesso a recursos educacionais e à formação cultural diversificada dos estudantes. A maior parte das famílias vive em condições econômicas modestas, o que torna a escola um espaço fundamental de apoio social, emocional e formativo. Conforme aponta Libâneo (2015), a escola pública exerce um papel social que ultrapassa a simples transmissão de conteúdos, atuando como instrumento de democratização do conhecimento e de inclusão social.

Nesse sentido, a Escola Maria José Barbosa busca garantir uma educação de qualidade pautada nos princípios da equidade, cidadania e valorização da diversidade. O modelo de tempo integral oferece aos alunos uma rotina de estudos ampliada, com atividades pedagógicas, culturais, esportivas e de formação pessoal, favorecendo uma aprendizagem mais significativa. A instituição conta com um corpo docente comprometido com práticas inovadoras, voltadas à construção de um ambiente escolar acolhedor e participativo.

A gestão escolar adota uma postura democrática e colaborativa, incentivando o envolvimento de todos os segmentos da comunidade — professores, alunos, funcionários e famílias — no processo educativo. Essa característica se evidencia em projetos interdisciplinares, feiras culturais, eventos esportivos e ações voltadas à valorização do protagonismo juvenil. Segundo Paro (2016), a gestão democrática é um dos pilares da escola

ISBN: 978-65-5222-065-3

pública de qualidade, pois permite que os sujeitos se reconheçam como parte ativa do processo educativo e contribuam para a melhoria da instituição.

Figura 1 – Fachada da Escola Municipal de Tempo Integral Maria José Barbosa, localizada no município de Paulista-PE.

Fonte: (Silva, J, A. 2025)

No que diz respeito à Educação Física escolar, a escola vem se destacando pela valorização das práticas corporais como meio de desenvolvimento integral e inclusão. O componente curricular é compreendido como espaço de aprendizagem significativa, que articula o movimento, a cultura e a reflexão crítica. As aulas de ginástica, objeto deste estudo, fazem parte dessa proposta pedagógica, reforçando a importância da corporeidade na formação dos alunos.

A infraestrutura da escola, embora apresente limitações comuns à rede pública, dispõe de espaços que possibilitam o desenvolvimento das atividades práticas, como uma quadra coberta, pátio amplo e áreas externas adaptáveis. Além disso, o compromisso da equipe pedagógica em criar estratégias e materiais alternativos tem permitido a realização de práticas diversificadas, mesmo diante de recursos reduzidos.

ISBN: 978-65-5222-065-3

Essa realidade reafirma a concepção de Freire (1996), segundo a qual a educação transformadora se concretiza não apenas pela estrutura física, mas, sobretudo, pela intencionalidade e criatividade do educador em promover experiências formativas significativas.

Assim, compreender a trajetória e o contexto da Escola Municipal Maria José Barbosa é essencial para reconhecer o impacto social e educacional das práticas pedagógicas ali desenvolvidas. A instituição representa um exemplo de resistência e comprometimento com a formação integral de crianças e adolescentes, reafirmando a escola pública como espaço de transformação, esperança e construção de novos futuros.

METODOLOGIA

A presente pesquisa fundamenta-se na abordagem da pesquisa-ação, metodologia amplamente utilizada nas ciências humanas e sociais aplicadas, especialmente na área da Educação, por articular teoria e prática no processo investigativo. Segundo Thiollent (2011), a pesquisa-ação é caracterizada pela participação ativa do pesquisador no contexto estudado, com o objetivo de compreender e transformar a realidade social por meio da ação colaborativa. Trata-se de um processo dinâmico e cíclico, no qual o diagnóstico, a intervenção e a reflexão se articulam de forma contínua.

A escolha da pesquisa-ação justifica-se pela natureza educativa do objeto de estudo — o ensino da ginástica nas aulas de Educação Física em uma escola de tempo integral —, que exige a observação direta das práticas pedagógicas e a interação constante com os alunos e o ambiente escolar. Conforme Tripp (2005), a pesquisa-ação é particularmente adequada em contextos educacionais porque permite ao professor-pesquisador investigar sua própria prática, identificar problemas e propor melhorias de forma colaborativa com a comunidade escolar.

O estudo foi realizado na Escola Municipal de Tempo Integral Maria José Barbosa, localizada no município de Paulista, Região Metropolitana

ISBN: 978-65-5222-065-3

Norte do Recife. A instituição atende estudantes do ensino fundamental em situação de vulnerabilidade socioeconômica, o que reforça a relevância social do trabalho. A pesquisa envolveu alunos do 7º ano do ensino fundamental, participantes das aulas de Educação Física durante o período letivo de 2025.

As etapas do estudo foram organizadas da seguinte forma:

- **Diagnóstico inicial:** observação do contexto escolar e identificação das necessidades pedagógicas relacionadas ao ensino da ginástica.
- **Planejamento pedagógico:** elaboração de uma sequência de aulas teóricas e práticas abordando o histórico, as classificações e as modalidades da ginástica (artística, rítmica e acrobática).

Tabela 1 – Sequência Didática Ensino De Ginástica 7º Anos

Nº da Aula	Tipo da Aula	Tematica
01	Teórica	Introdução ás ginásticas
02	Teórica	Tipos e classificações das ginásticas
03	Prática	Fundamentos de Solo / Ginástica Artísitica
04	Teórica	Debate + Vídeos da Ginástica Artística
05	Prática	Aparelhos da Ginástica Ritmica - Corda e Fita
06	Téorica	Debate + Vídeos da Ginástica Ritmica
07	Prática	Formação de Figuras e Pirâmides / Ginástica Acrobática
08	Téorica	Debate + Vídeos da Ginástica Acrobática

Fonte: (Silva, J, A. 2025)

- **Intervenção pedagógica:** desenvolvimento das aulas, priorizando metodologias ativas e participativas que envolvessem os alunos de forma criativa e cooperativa.
- **Avaliação e reflexão:** análise das observações realizadas durante as aulas e discussão dos resultados alcançados, buscando compreender os impactos da prática no desenvolvimento dos alunos e no processo de ensino-aprendizagem.

ISBN: 978-65-5222-065-3

Durante todo o processo, a pesquisa manteve o compromisso ético de respeitar os princípios da educação inclusiva, valorizando a participação de todos os estudantes e promovendo o diálogo como forma de construção coletiva do conhecimento. Segundo Gil (2019), a metodologia qualitativa, especialmente quando aliada à pesquisa-ação, permite ao pesquisador captar as subjetividades e significados atribuídos pelos participantes às experiências vivenciadas, tornando o estudo mais humano e contextualizado.

Assim, a pesquisa-ação mostrou-se uma abordagem metodológica coerente com o objetivo de compreender o ensino da ginástica como prática educativa transformadora. Ela possibilitou integrar teoria e prática, ao mesmo tempo em que proporcionou uma reflexão crítica sobre o papel da Educação Física na escola de tempo integral, reafirmando seu potencial para promover o desenvolvimento integral dos estudantes..

REGISTROS DAS AULAS TEÓRICAS E PRÁTICAS

As aulas de ginástica desenvolvidas com os alunos do 7º ano da Escola Municipal de Tempo Integral Maria José Barbosa foram registradas por meio de fotografias e anotações reflexivas, com o intuito de documentar o processo pedagógico e suas etapas de desenvolvimento. Esses registros visuais permitem compreender a evolução dos estudantes nas dimensões cognitiva, motora e socioemocional, além de valorizar o protagonismo dos alunos durante as vivências corporais.

Durante as aulas teóricas, os alunos participaram de momentos de leitura, pesquisa e debate sobre o histórico da ginástica, suas classificações e os diferentes contextos culturais em que ela se manifesta. Essa etapa foi essencial para ampliar a compreensão dos estudantes sobre a diversidade das práticas corporais e suas relações com a sociedade contemporânea. O uso de recursos audiovisuais e materiais ilustrativos contribuiu para despertar o interesse dos alunos e favorecer a aprendizagem significativa.

ISBN: 978-65-5222-065-3

Nas aulas práticas, os registros evidenciam a diversidade de movimentos e expressões observadas nas modalidades de ginástica artística, rítmica e acrobática. As imagens mostram momentos de concentração, cooperação e superação de desafios, revelando como o corpo foi utilizado como instrumento de comunicação e criação. Além disso, foi possível perceber o fortalecimento do vínculo entre os alunos e a valorização das diferenças individuais como parte do processo de aprendizagem.

Figura 1. Prática de ginástica de solo com apoio cooperativo.

Fonte: (Silva, J, A. 2025)

Figura 2. Alunos experimentando as formações ginásticas em grupo.

Fonte: (Silva, J, A. 2025)

ISBN: 978-65-5222-065-3

Figura 3. Apresentação de rotina rítmica com fitas.

Fonte: (Silva, J, A. 2025)

Esses registros, ao mesmo tempo em que documentam as ações realizadas, também servem como instrumento de reflexão sobre o papel da Educação Física na formação integral. Conforme destaca Freire (1996), a prática pedagógica deve ser constantemente revisitada e problematizada, de modo que o educador aprenda com a experiência e se renove a partir dela.

SOCIALIZAÇÃO DOS RESULTADOS E IMPACTOS NA COMUNIDADE ESCOLAR

Após o encerramento da sequência didática, realizou-se um momento de socialização dos resultados com toda a comunidade escolar. Nessa ocasião, os alunos tiveram a oportunidade de apresentar as produções desenvolvidas durante o projeto, como cartazes, painéis explicativos e demonstrações das modalidades gímnicas estudadas.

O evento representou não apenas o fechamento das atividades, mas também um espaço de valorização da aprendizagem e de fortalecimento da autoestima dos alunos. As imagens dessa etapa retratam a empolgação e o orgulho dos estudantes ao demonstrarem seus progressos técnicos e expressivos diante dos colegas e professores. Além disso, a participação

ISBN: 978-65-5222-065-3

dos familiares e de outros membros da escola reforçou a importância do trabalho pedagógico coletivo e do protagonismo estudantil.

Figura 4. Alongamentos de ginástica durante a socialização.

Fonte: (Silva, J, A. 2025)

Figura 5. Apresentação de ginástica Ritmica durante a socialização.

Fonte: (Silva, J, A. 2025)

Esse momento de culminância permitiu reafirmar a relevância do ensino da ginástica como componente formativo dentro da Educação Física escolar. Segundo Libâneo (2015), a escola deve ser compreendida como um espaço de produção cultural e de desenvolvimento humano, no qual as práticas pedagógicas possam articular conhecimento, valores e convivência.

ISBN: 978-65-5222-065-3

Figura 6. Apresentação de ginástica acrobática durante a socialização.

Fonte: (Silva, J, A. 2025)

Assim, a socialização dos resultados representou a concretização dos objetivos do projeto: promover a aprendizagem, fortalecer vínculos e transformar a vivência escolar em experiência significativa.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O desenvolvimento das aulas de ginástica na Escola Municipal de Tempo Integral Maria José Barbosa, possibilitou identificar avanços significativos no processo de recomposição da aprendizagem e na formação integral dos estudantes. Considerando que muitos alunos do 7º ano apresentavam defasagens decorrentes da ausência ou fragilidade das aulas de Educação Física nos anos iniciais, o trabalho buscou reconstruir saberes básicos por meio de experiências corporais significativas, articulando teoria e prática.

De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018), a Educação Física deve contribuir para o desenvolvimento das competências gerais da Educação Básica, promovendo o reconhecimento do corpo como forma de expressão, comunicação e pertencimento social. Nesse sentido, as aulas teóricas e práticas de ginástica proporcionaram aos alunos a retomada de conceitos essenciais, como a compreensão do corpo em movimento, a coordenação motora, o equilíbrio, a força e a flexibili-

ISBN: 978-65-5222-065-3

dade. A recomposição da aprendizagem foi percebida especialmente nas atividades de ginástica de solo, nas quais os estudantes demonstraram avanços na execução de movimentos básicos, antes pouco explorados.

Outro aspecto relevante observado durante a pesquisa refere-se ao preconceito inicial dos meninos em participar das práticas rítmicas. No início das atividades de ginástica rítmica, houve resistência por parte dos estudantes do sexo masculino, que associavam a modalidade a uma prática exclusivamente feminina. Essa percepção reforça a análise de Darido e Rangel (2016), ao afirmarem que os estereótipos de gênero ainda influenciam a participação dos alunos nas aulas de Educação Física, limitando o potencial educativo das práticas corporais.

Para superar essa barreira, foram adotadas estratégias pedagógicas baseadas no diálogo, na contextualização histórica e na valorização das diferentes manifestações corporais. As aulas buscaram mostrar que a ginástica, em suas diversas formas, envolve elementos universais como ritmo, coordenação e expressão, que não pertencem a um gênero específico. Com o tempo, observou-se uma mudança significativa na postura dos meninos, que passaram a participar de forma mais aberta e espontânea das atividades rítmicas, especialmente quando foram incorporados elementos musicais e desafios cooperativos.

Além disso, o processo revelou uma ampla participação de todos os alunos, incluindo aqueles que inicialmente demonstravam timidez ou insegurança em se expor corporalmente. As atividades de ginástica acrobática, realizadas em duplas e trios, favoreceram o trabalho em equipe, a cooperação e a confiança mútua, aspectos destacados por Bracht (2011) como fundamentais para uma Educação Física que promova a inclusão e a formação cidadã. Essa vivência coletiva contribuiu para fortalecer os laços entre os estudantes e para desenvolver o respeito às diferenças individuais.

O trabalho pedagógico também possibilitou identificar o potencial motivador das práticas gímnicas quando abordadas de forma criativa e contextualizada. A utilização de músicas, materiais alternativos e desafios

ISBN: 978-65-5222-065-3

corporais despertou o interesse dos alunos, tornando as aulas mais atrativas e participativas. Esse resultado corrobora as reflexões de Kunz (2016), que defende uma Educação Física crítica e emancipatória, voltada à autonomia e à expressão dos sujeitos por meio do movimento.

Por fim, as observações realizadas durante as aulas indicaram que o ensino da ginástica, quando articulado à pesquisa-ação, é capaz de recompor aprendizagens, promover inclusão e desconstruir preconceitos, reafirmando o papel da Educação Física como componente curricular essencial na formação integral dos estudantes da escola de tempo integral. O envolvimento ativo dos alunos, o respeito mútuo e a superação de estigmas corporais demonstraram que o ambiente escolar pode ser um espaço potente de transformação social e de valorização do corpo em sua diversidade..

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ensino da ginástica nas aulas de Educação Física da escola de tempo integral configura-se como um importante instrumento de formação humana. A prática da ginástica favorece o desenvolvimento motor e cognitivo, mas também promove valores éticos, estéticos e sociais, essenciais à construção da cidadania.

A experiência realizada na Escola Municipal de Tempo Integral Maria José Barbosa demonstrou que, mesmo diante de limitações estruturais, é possível desenvolver práticas corporais significativas e transformadoras. As atividades teóricas e práticas permitiram aos alunos compreender a ginástica como expressão cultural e forma de autoconhecimento.

Conforme Souza (2018), o ensino da ginástica deve ser compreendido como um processo educativo que desperta o interesse pela prática corporal e contribui para o bem-estar físico e emocional. Assim, a Educação Física na escola de tempo integral assume papel formador, promovendo a inclusão e a valorização das potencialidades de cada aluno.

ISBN: 978-65-5222-065-3

Portanto, o ensino da ginástica deve ser incentivado e valorizado nas políticas públicas e nos currículos escolares, por seu potencial de promover aprendizagens significativas, fortalecer a autoestima e consolidar o ideal de uma educação integral, crítica e emancipadora.

AGRADECIMENTOS

A realização deste trabalho contou com a colaboração e o apoio de diversas pessoas e instituições que contribuíram significativamente para o seu desenvolvimento. Agradeço, em primeiro lugar, à Escola Municipal de Tempo Integral Maria José Barbosa, localizada no município de Paulista–PE, pelo acolhimento e pela confiança no meu trabalho e n a realização das aulas e das atividades de pesquisa.

Expresso também minha gratidão aos meus alunos do 7º ano, que participaram com entusiasmo, respeito e dedicação das aulas teóricas e práticas de ginástica, tornando possível a concretização deste estudo. Agradeço ainda à equipe gestora, pelo apoio pedagógico, bem como pela parceria no desenvolvimento das ações voltadas à melhoria da aprendizagem e à promoção de uma educação pública de qualidade.

Por fim, reconheço a importância de todos os que, direta ou indiretamente, contribuíram para a construção deste trabalho, fortalecendo a crença de que a educação transformadora se faz por meio da cooperação, do diálogo e do compromisso coletivo com o conhecimento e com a vida.

REFERÊNCIAS

BNCC – Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2018.

BRACHT, Valter. A Educação Física e a redefinição de seu objeto de estudo e intervenção. Movimento, v. 17, n. 1, p. 9–30, 2011.

BETTI, Mauro; ZULIANI, Luiz R. Educação Física e Sociedade. São Paulo: Movimento, 2002.

CASTELLANI FILHO, Lino et al. Metodologia do ensino de educação física. Cortez editora, 2014.

CAVALIERE, Ana Maria Villela. Escola de Tempo Integral: desafios e perspectivas. Revista Educação & Sociedade, Campinas, v. 30, n. 108, p. 1117–1138, 2009.

COELHO, Lívia Maria Fraga. Educação Integral e Escola de Tempo Integral: entre o conceito e a política pública. Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 3, n. 5, p. 93–109, 2009.

DARIDO, Suraya Cristina; RANGEL, Irene Conceição Andrade. Educação Física na Escola: implicações para a prática pedagógica. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 48. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

GALLARDO, Jorge. Metodologias Ativas no Ensino da Educação Física. São Paulo: Cortez, 2016.

GIL, Antônio Carlos. Métodos e técnicas de pesquisa social. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2019.

KUNZ, Elenor. Transformação Didático-Pedagógica do Esporte. Ijuí: Unijuí, 1994.
LIBÂNEO, José Carlos. Didática. São Paulo: Cortez, 2010.

LIBÂNEO, José Carlos. Didática. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2015.

PAULISTA. ORGANIZADORES CURRICULARES DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DO PAULISTA. 2022 https://drive.google.com/drive/folders/1jV5nKKBJTQvOXqjebk0bZSWCnmo4DVKJ? usp=sharing.

PARO, Vitor Henrique. Gestão democrática da escola pública. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2016.

SOUZA, Edson J. de. A ginástica na escola: possibilidades de ensino e aprendizagem. Curitiba: CRV, 2018.

THIOLLENT, Michel. Metodologia da pesquisa-ação. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. Educação e Pesquisa, v. 31, n. 3, p. 443–466, 2005.

ISBN: 978-65-5222-065-3

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT17.028

PRÁTICA DOCENTE E METODOLOGIAS ATIVAS NO ENSINO DE CIÊNCIAS DA NATUREZA: CONTRIBUIÇÕES EM UMA ESCOLA SOCIAL DO AGRESTE PERNAMBUCANO

Leywison Arthur Evaristo de Carvalho[1]
Maria Fernada Sobral Dornelas Pereira[2]
Jaíne Gabrielle de Andrade Souza[3]

RESUMO

O presente artigo apresenta uma análise sobre a prática docente e o uso de metodologias ativas no ensino de Ciências da Natureza em uma escola social localizada no município de Surubim, no agreste pernambucano. A pesquisa parte da premissa de que o ensino tradicional, centrado na transmissão unidirecional de conteúdos, não atende mais às necessidades formativas dos estudantes da contemporaneidade. Assim, o objetivo do estudo foi analisar como as metodologias ativas contribuem para o processo de ensino e de aprendizagem e para o fortalecimento da prática docente em contextos escolares vulneráveis. A abordagem metodológica é qualitativa e de caráter exploratório, com aplicação de questionários, entrevistas semiestruturadas e realização de uma oficina pedagógica com professores da área de Ciências da Natureza. A análise dos dados baseou-se na técnica de Análise de Conteúdo

1 Mestre em Educação em Ciências e Matemática da Universidade Federal de Pernambuco - UFPE, leywison.arthur@gmail.com;

2 Mestre em Educação em Ciências e Matemática da Universidade Federal de Pernambuco - UFPE, mariafernanda.pereira@ufpe.br;

3 Pós-Graduanda do Curso de Educação Especial e Inclusiva da Facuminas, jaine142010@hotmail.com;

ISBN: 978-65-5222-065-3

(Bardin, 2016), que permitiu identificar categorias emergentes e padrões de atuação docente. Os resultados apontam que as metodologias ativas, baseadas nos esrtudos de (Moran, 2021), como sala de aula invertida, aprendizagem baseada em projetos, cultura maker e investigação, favoreceram o engajamento estudantil, ampliaram a autonomia dos aprendizes e tornaram a sala de aula um espaço mais colaborativo e contextualizado. Sendo assim, conclui-se que a adoção consciente e planejada das metodologias ativas transforma a dinâmica da sala de aula e contribui significativamente para o desenvolvimento profissional dos docentes, consolidando uma prática pedagógica mais responsiva, significativa e alinhada às diretrizes contemporâneas da educação.

Palavras-chave: Metodologias Ativas. Prática Docente. Ciências da Natureza.

ISBN: 978-65-5222-065-3

INTRODUÇÃO

Os sistemas educacionais contemporâneos têm sido constantemente interpelados por transformações sociotécnicas e culturais que alteram profundamente as formas de aprender, ensinar e se relacionar com o conhecimento. Em uma sociedade cada vez mais mediada pelas tecnologias digitais e marcada pela fluidez da informação, a escola é desafiada a repensar suas práticas pedagógicas e o papel que ocupa na formação integral dos sujeitos. O modelo tradicional de ensino, centrado na transmissão de conteúdos e na memorização mecânica, já não responde às demandas formativas da era digital, tampouco dialoga com os modos de aprender dos estudantes que vivem em um mundo hiperconectado, dinâmico e em constante mutação.

Nesse cenário, o professor deixa de ser o detentor exclusivo do saber para se tornar mediador, orientador e curador das experiências de aprendizagem. A docência contemporânea exige não apenas domínio técnico-científico, mas também flexibilidade cognitiva, empatia, criatividade e capacidade de promover ambientes que favoreçam a autoria e o protagonismo dos estudantes. Tal perspectiva está em consonância com os princípios da Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018), que orienta as práticas pedagógicas para o desenvolvimento de competências e habilidades voltadas à resolução de problemas, à colaboração e à aprendizagem significativa.

É nesse contexto que as metodologias ativas emergem como abordagens pedagógicas capazes de ressignificar o fazer docente e de aproximar o ensino das experiências reais dos estudantes. De acordo com Bacich e Moran (2018), essas metodologias se fundamentam na ideia de que a aprendizagem ocorre de forma mais eficaz quando o aluno participa ativamente do processo, construindo o conhecimento por meio da ação, da reflexão e da interação com o outro e com o mundo. Assim, práticas como a sala de aula invertida, a aprendizagem baseada em projetos, a cultura maker e o ensino por investigação deslocam o foco da simples

ISBN: 978-65-5222-065-3

transmissão de conteúdo para a construção colaborativa e contextualizada do saber.

No campo das Ciências da Natureza, as metodologias ativas assumem relevância ainda maior, uma vez que a própria natureza epistemológica dessa área se ancora na curiosidade, na experimentação e na capacidade de formular e testar hipóteses. Quando inseridas em uma perspectiva ativa, essas práticas permitem que o aluno compreenda os fenômenos científicos de forma crítica e reflexiva, relacionando-os com seu cotidiano e com as problemáticas sociais e ambientais que o cercam. Nesse sentido, o ensino de Ciências deixa de ser um exercício de memorização para tornar-se um espaço de investigação, descoberta e transformação.

Entretanto, a efetivação dessas práticas enfrenta obstáculos concretos, sobretudo em contextos escolares socialmente vulneráveis, onde as condições estruturais, o acesso a recursos e a formação continuada dos docentes nem sempre são adequados às exigências da educação inovadora. No município de Surubim, no agreste pernambucano, por exemplo, as escolas sociais desempenham papel fundamental na garantia do direito à educação, atuando em territórios marcados por desigualdades socioeconômicas. Nessas instituições, o professor muitas vezes se vê diante do desafio de ensinar com poucos recursos, o que demanda criatividade, resiliência e compromisso pedagógico.

Diante desse panorama, o presente estudo tem como objetivo analisar de que modo as metodologias ativas contribuem para o processo de ensino e aprendizagem e para o fortalecimento da prática docente no ensino de Ciências da Natureza em uma escola social de Surubim. Parte-se da hipótese de que, quando implementadas de forma planejada e reflexiva, essas metodologias favorecem não apenas o engajamento e a autonomia dos estudantes, mas também o desenvolvimento profissional dos professores, ao promover uma docência mais crítica, inovadora e sensível às realidades dos educandos.

Assim, o estudo busca ampliar o debate sobre a relação entre inovação pedagógica e equidade educacional, reconhecendo que metodologias

ISBN: 978-65-5222-065-3

ativas não se restringem ao uso de tecnologias digitais ou à adoção de modismos didáticos, mas implicam uma mudança de postura e de paradigma. Trata-se de pensar a educação como prática social emancipatória, na qual ensinar é, sobretudo, criar possibilidades para que o outro aprenda e se transforme (Freire, 1996).

REFERENCIAL TEÓRICO

A discussão sobre metodologias ativas no campo educacional insere-se em um movimento mais amplo de renovação das práticas pedagógicas, que busca superar o modelo tradicional centrado na transmissão unidirecional do conhecimento. Essa transformação se ancora em uma concepção de aprendizagem que reconhece o estudante como sujeito ativo, capaz de construir e ressignificar saberes a partir de experiências concretas, reflexivas e colaborativas. Segundo Moran (2018; 2021), as metodologias ativas representam uma mudança paradigmática na educação, pois reposicionam o aluno no centro do processo, atribuindo ao professor o papel de mediador e designer de experiências formativas.

Bacich e Moran (2018) definem essas metodologias como estratégias que estimulam a autonomia, a autoria e o protagonismo dos estudantes, ao passo que exigem do docente uma postura investigativa e aberta à inovação. Para os autores, a essência dessas práticas está na aprendizagem pela ação — "aprender fazendo" — e na criação de contextos desafiadores que mobilizam os sujeitos a pensar criticamente, resolver problemas e produzir sentidos. Esse movimento implica, portanto, um redimensionamento da relação pedagógica, na qual ensinar e aprender se tornam processos indissociáveis e dialógicos.

Entre as abordagens mais expressivas das metodologias ativas, destacam-se a sala de aula invertida, a aprendizagem baseada em projetos (ABP), a cultura maker e o ensino por investigação, que, embora possuam especificidades próprias, compartilham a intencionalidade de promover aprendizagens significativas e contextualizadas. A sala de aula invertida,

ISBN: 978-65-5222-065-3

segundo Bergmann e Sams (2018), propõe a inversão da lógica tradicional: o contato inicial com o conteúdo ocorre fora da sala de aula, por meio de leituras, vídeos ou recursos digitais, e o tempo em aula é dedicado à resolução de problemas, discussões e aplicação prática do conhecimento. Tal metodologia permite que o professor acompanhe o raciocínio dos alunos e ofereça feedback em tempo real, potencializando o aprendizado colaborativo.

Já a aprendizagem baseada em projetos, conforme Hernández e Ventura (1998), é uma estratégia que integra diferentes áreas do conhecimento e estimula a resolução de problemas reais. Ao trabalhar em torno de temas geradores, os estudantes investigam, planejam e executam ações, mobilizando saberes conceituais, procedimentais e atitudinais. Essa abordagem é especialmente potente no ensino de Ciências da Natureza, pois aproxima o estudante da prática científica, da observação empírica e da experimentação, características fundamentais dessa área.

A cultura maker, por sua vez, representa uma extensão contemporânea do princípio "mão na massa", propondo que a aprendizagem se efetiva pela criação e pela experimentação. Silva (2019) argumenta que a lógica maker favorece a criatividade, a cooperação e a interdisciplinaridade, uma vez que incentiva os alunos a construir protótipos, elaborar soluções tecnológicas e refletir sobre os impactos sociais e ambientais de suas criações. Ao inserir essa cultura na escola, o professor transforma o espaço educativo em um laboratório de ideias, em que errar faz parte do processo de aprender.

No ensino de Ciências, essas metodologias encontram suporte teórico nas abordagens investigativas, como as defendidas por Carvalho (2013), que entende o ensino por investigação como uma forma de desenvolver a curiosidade epistemológica e o pensamento científico dos estudantes. Nesse modelo, o aluno é convidado a levantar hipóteses, planejar experimentos, testar resultados e argumentar com base em evidências

— práticas que não apenas fortalecem o raciocínio lógico, mas também consolidam o vínculo entre ciência e vida cotidiana.

ISBN: 978-65-5222-065-3

Além do caráter metodológico, as metodologias ativas dialogam com perspectivas humanistas e emancipadoras da educação. Freire (1996) afirma que o ato de ensinar não se reduz à transmissão de conteúdos, mas constitui uma prática de liberdade, fundada no diálogo e na problematização da realidade. Nessa perspectiva, a aprendizagem ativa se concretiza quando o estudante se reconhece como sujeito histórico e crítico, capaz de intervir no mundo e transformá-lo. Assim, ao adotar metodologias que valorizam a autonomia e o pensamento crítico, o professor reafirma o compromisso ético e político de uma educação libertadora.

Outro aspecto central na literatura contemporânea é o papel do professor como curador e mediador do conhecimento. De acordo com Moran (2021), a docência no século XXI exige um equilíbrio entre o domínio técnico e a sensibilidade pedagógica, de modo que o professor seja capaz de criar percursos de aprendizagem personalizados e significativos. Esse papel é ainda mais desafiador em contextos de vulnerabilidade social, nos quais as condições materiais, o acesso a tecnologias e o capital cultural dos estudantes são desiguais. Nesses cenários, as metodologias ativas podem funcionar como instrumentos de equidade, pois possibilitam a aprendizagem a partir da realidade do aluno e estimulam o uso de recursos acessíveis, criativos e colaborativos.

A BNCC (2018) reforça essa visão ao orientar o trabalho docente para o desenvolvimento de competências que envolvem não apenas o domínio cognitivo, mas também aspectos socioemocionais, éticos e tecnológicos. A formação integral do estudante, nesse sentido, passa pela capacidade de atuar de forma autônoma e colaborativa, de resolver problemas e de aplicar o conhecimento de maneira crítica em situações reais. As metodologias ativas dialogam diretamente com essa proposta, ao favorecer o protagonismo e a corresponsabilidade no processo educativo.

Por fim, é importante destacar que a adoção dessas metodologias requer mais do que o domínio técnico de ferramentas ou o uso pontual de estratégias diferenciadas. Ela implica uma mudança de cultura pedagógica, que envolve planejamento coletivo, formação continuada, reflexão

ISBN: 978-65-5222-065-3

sobre a prática e abertura à experimentação. Como observa Moran (2018), inovar na educação não significa simplesmente "fazer diferente", mas "fazer com sentido", de forma alinhada às necessidades dos alunos e aos objetivos formativos da instituição.

Portanto, o referencial teórico deste estudo se fundamenta em uma concepção integrada de inovação pedagógica, que reconhece as metodologias ativas como práticas de transformação. Elas não apenas dinamizam o processo de ensino e aprendizagem, mas também fortalecem a identidade profissional do professor, estimulando-o a assumir um papel mais reflexivo, crítico e criativo frente aos desafios da educação contemporânea.

METODOLOGIA

A pesquisa desenvolvida possui abordagem qualitativa e caráter exploratório, pois buscou compreender em profundidade as percepções, práticas e desafios enfrentados pelos professores de Ciências da Natureza na implementação de metodologias ativas em um contexto educacional socialmente vulnerável. Segundo Minayo (2012), a abordagem qualitativa permite compreender os significados, valores e motivações que orientam o comportamento dos sujeitos, sendo, portanto, adequada para investigações que envolvem fenômenos complexos e subjetivos, como a prática docente e o processo de ensino e aprendizagem.

O estudo foi realizado em uma escola social localizada no município de Surubim, no agreste pernambucano, instituição mantida por uma rede confessional e voltada para a oferta de educação básica a estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica. A escola atende turmas do Ensino Fundamental II e do Ensino Médio, e possui como um de seus pilares a formação integral e cidadã, o que reforça a pertinência da investigação sobre práticas pedagógicas inovadoras em seu contexto.

Participaram da pesquisa seis professores da área de Ciências da Natureza — sendo dois de Biologia, dois de Química e dois de Física —, todos atuantes nas etapas finais da Educação Básica. A seleção dos parti-

ISBN: 978-65-5222-065-3

cipantes ocorreu de forma intencional, considerando o critério de estarem em exercício docente e terem experiência prévia com metodologias inovadoras ou abertura declarada para experimentação de novas práticas pedagógicas. Para garantir a confidencialidade e o respeito aos princípios éticos da pesquisa, os participantes foram identificados com nomes fictícios e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), conforme as diretrizes da Resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde.

O processo investigativo foi organizado em três etapas complementares. Na primeira etapa, realizou-se a aplicação de um questionário aberto, cujo objetivo foi levantar informações iniciais sobre a percepção dos professores a respeito das metodologias ativas, suas práticas cotidianas e os desafios enfrentados em sala de aula. Essa etapa permitiu identificar o nível de familiaridade dos docentes com as abordagens inovadoras e suas concepções de ensino e aprendizagem.

Na segunda etapa, foram conduzidas entrevistas semiestruturadas individuais, com duração média de 40 minutos, a fim de aprofundar as percepções e experiências docentes. As entrevistas abordaram questões como o papel do professor mediador, as possibilidades e limitações do uso das metodologias ativas em contextos de vulnerabilidade e as estratégias empregadas para promover o engajamento discente. Essa técnica foi escolhida por possibilitar um diálogo mais aberto e espontâneo, favorecendo a emergência de narrativas ricas e contextualizadas, conforme defendem Flick (2009) e Lüdke e André (2013).

A terceira etapa consistiu na realização de uma oficina pedagógica formativa, com duração de seis horas, cujo tema central foi “Metodologias Ativas e o Ensino de Ciências da Natureza: possibilidades e práticas em contextos sociais vulneráveis”. A oficina teve como objetivos principais proporcionar aos docentes um espaço de vivência das metodologias ativas e estimular a reflexão coletiva sobre sua aplicabilidade no cotidiano escolar. Durante a formação, os professores participaram de dinâmicas de sala de aula invertida, elaboração de miniprojetos interdisciplinares e

ISBN: 978-65-5222-065-3

construção de protótipos no formato maker, além de debaterem estratégias de investigação científica adaptáveis à realidade da escola.

Os dados coletados nas três etapas foram sistematizados e submetidos à técnica de Análise de Conteúdo, conforme proposta por Bardin (2016), que envolve três fases interdependentes: (a) pré-análise, que compreendeu a leitura flutuante e a organização do material; (b) exploração do material, momento em que se procedeu à codificação e categorização das respostas; e (c) tratamento e interpretação dos resultados, fase em que foram construídas inferências e reflexões à luz do referencial teórico adotado.

A análise revelou quatro categorias emergentes: (1) percepção sobre o papel docente e a mediação do conhecimento; (2) impacto das metodologias ativas na aprendizagem dos estudantes; (3) desafios estruturais e formativos para a inovação pedagógica; e (4) fortalecimento da identidade profissional docente. A triangulação dos dados provenientes dos questionários, entrevistas e observações realizadas durante a oficina permitiu assegurar maior validade interpretativa à pesquisa, conforme orienta Denzin (2011).

Além disso, o estudo manteve constante preocupação ética e reflexiva sobre o lugar do pesquisador no campo investigado. Por ser também educador, o pesquisador assumiu uma postura de observador-participante, buscando estabelecer relações horizontais e dialógicas com os professores, numa perspectiva freiriana de construção coletiva do conhecimento (Freire, 1996). Essa imersão permitiu captar nuances das práticas docentes e compreender as dimensões subjetivas que atravessam a implementação das metodologias ativas no cotidiano escolar.

Assim, a metodologia adotada buscou articular coerência entre o problema de pesquisa, os objetivos propostos e as estratégias de coleta e análise dos dados, garantindo a consistência científica necessária para interpretar as contribuições das metodologias ativas ao ensino de Ciências da Natureza e ao fortalecimento da prática docente em contextos vulneráveis.

ISBN: 978-65-5222-065-3

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise dos dados obtidos por meio dos questionários, entrevistas semiestruturadas e da oficina pedagógica revelou um conjunto expressivo de informações sobre a prática docente e a incorporação das metodologias ativas no ensino de Ciências da Natureza em uma escola social de Surubim, no agreste pernambucano. De modo geral, os resultados evidenciaram que os professores participantes demonstram interesse e abertura para o uso de práticas inovadoras, reconhecendo nelas um potencial significativo para tornar o ensino mais dinâmico, contextualizado e conectado à realidade dos estudantes.

A primeira constatação relevante diz respeito à mudança de percepção sobre o papel docente. Os professores relataram que a aplicação das metodologias ativas exigiu uma postura diferente em relação à tradicional centralidade do professor como transmissor de conhecimento. Em vez disso, passaram a se reconhecer como mediadores e facilitadores do processo de aprendizagem. Essa transição, embora desafiadora, foi vista como um ponto de crescimento profissional, pois promoveu maior reflexão sobre as práticas pedagógicas, estimulando o planejamento colaborativo e o uso de estratégias diversificadas. Essa percepção corrobora as reflexões de Moran (2021), que afirma que o papel do educador contemporâneo é o de inspirar e orientar, não apenas instruir.

Outro resultado expressivo está relacionado ao aumento do engajamento e da autonomia discente. Os estudantes demonstraram mais interesse nas aulas que utilizaram metodologias como a sala de aula invertida, a aprendizagem baseada em projetos (ABP) e a investigação científica. De acordo com os professores, essas metodologias permitiram que os alunos se sentissem corresponsáveis por sua aprendizagem, participando ativamente das etapas de pesquisa, experimentação e apresentação dos resultados. Em diversas turmas, foi observado um aumento no nível de participação oral, na curiosidade científica e na capacidade de

ISBN: 978-65-5222-065-3

argumentar com base em evidências, o que reforça os princípios da alfabetização científica defendidos por Carvalho (2018).

A análise das entrevistas revelou ainda que os professores identificaram mudanças perceptíveis no comportamento dos estudantes, especialmente no desenvolvimento de habilidades socioemocionais, como colaboração, empatia e comunicação. A cultura maker e as atividades práticas realizadas em grupo contribuíram para fortalecer o senso de pertencimento e o trabalho coletivo, além de estimular a criatividade e a capacidade de resolução de problemas. Esses achados estão em consonância com os pressupostos de Bacich e Moran (2018), que apontam que o trabalho colaborativo amplia a interação e torna o ambiente de aprendizagem mais humano e participativo.

Durante a oficina pedagógica, foi possível observar que os docentes se engajaram na troca de experiências e na construção de estratégias conjuntas para adaptar as metodologias ativas à realidade da escola. Muitos destacaram que a prática formativa permitiu desmistificar a ideia de que a inovação pedagógica depende exclusivamente de recursos tecnológicos avançados, reconhecendo que é possível implementar metodologias ativas mesmo em contextos com recursos limitados, desde que haja intencionalidade pedagógica e criatividade docente. Essa percepção confirma as ideias de Kenski (2012), que defende a importância da formação docente e da ressignificação dos recursos disponíveis como caminhos para a inovação.

A aplicação da Análise de Conteúdo (Bardin, 2016) possibilitou a identificação de três categorias centrais que sintetizam os resultados:

1. Protagonismo e engajamento discente – A adoção das metodologias ativas contribuiu para transformar os estudantes em sujeitos mais autônomos, críticos e reflexivos. As atividades investigativas e de resolução de problemas favoreceram o desenvolvimento da curiosidade científica e do pensamento lógico, consolidando o protagonismo dos aprendizes no processo educativo.

ISBN: 978-65-5222-065-3

2. Desenvolvimento profissional docente – Os professores relataram que a experiência proporcionou momentos de autoavaliação e redimensionamento de suas práticas. Essa reflexão contínua favoreceu a construção de um perfil docente mais colaborativo e inovador, disposto a repensar metodologias e a compartilhar saberes com os colegas.
3. Limitações estruturais e institucionais – Apesar dos avanços, persistem desafios significativos, como a falta de infraestrutura adequada, a escassez de recursos tecnológicos e a ausência de formações continuadas voltadas à aplicação prática das metodologias ativas. Tais fatores limitam a consolidação de uma cultura de inovação pedagógica na escola.

Em relação à aprendizagem dos estudantes, os professores observaram melhorias não apenas nos aspectos cognitivos, mas também na atitude frente ao aprendizado. O envolvimento com projetos, experimentos e desafios colaborativos possibilitou que os alunos desenvolvessem competências previstas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018), como o pensamento crítico, a argumentação científica e a resolução de problemas complexos. Houve relatos de turmas que, após vivências baseadas em projetos, apresentaram melhora no desempenho em avaliações diagnósticas e maior capacidade de relacionar conceitos teóricos com situações do cotidiano, um indicador da aprendizagem significativa proposta por Ausubel (2003).

Um aspecto interessante emergiu nas falas dos docentes: a ressignificação do erro. Ao longo das práticas investigativas e maker, os professores relataram que os estudantes passaram a encarar o erro como parte natural do processo de construção do conhecimento, o que reduziu a ansiedade e ampliou a confiança para experimentar novas ideias. Essa mudança de perspectiva é fundamental no campo das Ciências da Natureza, pois aproxima o aluno da lógica do fazer científico, baseada na hipótese, no teste e na revisão constante.

ISBN: 978-65-5222-065-3

Os resultados também demonstraram que o uso das metodologias ativas promoveu maior integração entre os componentes curriculares da área de Ciências da Natureza, favorecendo práticas interdisciplinares. Projetos que envolveram temas como sustentabilidade, energia, saúde e alimentação foram apontados como exemplos bem-sucedidos dessa integração, permitindo que os alunos percebessem a ciência como uma construção coletiva e conectada à realidade social.

Por fim, a discussão dos dados reforça que a inserção das metodologias ativas exige mudanças culturais, pedagógicas e institucionais. A inovação não se reduz à adoção de técnicas ou ferramentas, mas requer o engajamento de toda a comunidade escolar. Nesse sentido, o estudo aponta que as escolas precisam investir em formações continuadas que articulem teoria e prática, além de criar espaços de apoio colaborativo para que os professores compartilhem suas experiências e desafios.

Assim, os resultados e discussões desta pesquisa evidenciam que as metodologias ativas, quando implementadas de forma intencional, crítica e colaborativa, potencializam tanto o desenvolvimento discente quanto o aperfeiçoamento profissional docente. Em contextos vulneráveis, essa abordagem adquire ainda mais relevância, pois promove uma aprendizagem emancipatória, transformadora e socialmente comprometida — elementos fundamentais para a construção de uma educação mais equitativa e significativa no século XXI.

CONCLUSÕES

O presente estudo evidenciou que a adoção consciente e planejada das metodologias ativas no ensino de Ciências da Natureza constitui um caminho potente para a transformação das práticas pedagógicas e para o fortalecimento da ação docente, especialmente em contextos educacionais socialmente vulneráveis. Ao reposicionar o estudante como protagonista do processo de aprendizagem e o professor como mediador, tais metodologias rompem com o paradigma transmissivo e linear do

ISBN: 978-65-5222-065-3

ensino tradicional, promovendo uma educação mais significativa, contextualizada e alinhada às demandas da contemporaneidade.

Os resultados demonstraram que estratégias como a sala de aula invertida, a aprendizagem baseada em projetos, a investigação científica e a cultura maker favoreceram o engajamento e a autonomia dos estudantes, permitindo a construção colaborativa do conhecimento e o desenvolvimento de competências essenciais previstas na BNCC (2018), como a argumentação, a resolução de problemas e o pensamento crítico. Além disso, o uso dessas abordagens fomentou uma mudança de postura nos docentes, que passaram a refletir mais profundamente sobre seus papéis, seus planejamentos e as possibilidades de inovação pedagógica no cotidiano escolar.

Contudo, a pesquisa também revelou desafios que precisam ser enfrentados para que essas práticas se consolidem de forma sustentável. Entre eles, destacam-se a falta de formações continuadas voltadas ao uso das metodologias ativas, a limitação de recursos materiais e tecnológicos, e a necessidade de maior apoio institucional para a criação de uma cultura de inovação no ambiente escolar. Tais aspectos reforçam a importância de políticas educacionais e institucionais que invistam no desenvolvimento profissional docente, assegurando condições para que a inovação pedagógica se torne uma prática constante e não episódica.

Conclui-se, portanto, que a inserção das metodologias ativas no ensino de Ciências da Natureza não deve ser vista apenas como uma mudança metodológica, mas como uma transformação paradigmática da própria concepção de ensino e aprendizagem. Essa mudança requer intencionalidade, reflexão crítica e compromisso coletivo entre educadores e gestores. Ao promover uma prática pedagógica mais interativa, investigativa e humanizada, as metodologias ativas contribuem para o fortalecimento da escola enquanto espaço de emancipação intelectual e social, tornando a aprendizagem mais relevante e preparando os estudantes para uma atuação cidadã, ética e criativa no mundo contemporâneo.

ISBN: 978-65-5222-065-3

Desse modo, a experiência relatada reforça a compreensão de que inovar pedagogicamente é um ato político e formativo que exige coragem, planejamento e sensibilidade. Em contextos vulneráveis, especialmente, tais práticas revelam-se ainda mais necessárias, pois possibilitam romper ciclos de exclusão e oferecer oportunidades reais de aprendizagem significativa. Assim, a pesquisa reafirma a urgência de uma educação que una compromisso social, rigor científico e inovação metodológica, de modo a formar sujeitos críticos, autônomos e protagonistas de suas trajetórias.

REFERÊNCIAS

AUSUBEL, David Paul. **Aquisição e retenção de conhecimentos: uma perspectiva cognitiva.** Lisboa: Plátano Edições Técnicas, 2003.

BACICH, Lilian; MORAN, José. **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática.** Porto Alegre: Penso, 2018.

BACICH, Lilian; TANZI NETO, Adolfo; TREVISANI, Fernando de Mello. **Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação.** Porto Alegre: Penso, 2015.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo.** São Paulo: Edições 70, 2016.

BERGMANN, Jonathan; SAMS, Aaron. **Sala de aula invertida: uma metodologia ativa de aprendizagem.** Rio de Janeiro: LTC, 2016.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/. Acesso em: 10 nov. 2025.

CARVALHO, Anna Maria Pessoa de. **Ensino de Ciências por investigação: condições para implementação em sala de aula.** São Paulo: Cengage Learning, 2018.

DEWEY, John. **Experiência e educação.** São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.

KENSKI, Vani Moreira. **Tecnologias e ensino presencial e a distância.** 10. ed. Campinas: Papirus, 2012.

MORAN, José. **Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda.** In: MORAN, José. **Metodologias ativas para uma educação inovadora.** Porto Alegre: Penso, 2021. p. 11–32.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar.** Porto Alegre: Artmed, 1998.

ISBN: 978-65-5222-065-3

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT17.029

MONITORIA EM PSICOLOGIA: CAMINHOS FORMATIVOS NO CONTEXTO HOSPITALAR

Vanessa Silveira de Brito[1]

RESUMO

Este trabalho apresenta a experiência da monitoria na disciplina de Psicologia Hospitalar, desenvolvida em curso de graduação em Psicologia, como uma estratégia formativa que articula ensino, prática e cuidado. A monitoria teve como objetivo contribuir para o aprimoramento teórico-prático dos estudantes, favorecendo o desenvolvimento de habilidades relacionadas à comunicação, à escuta e à orientação no contexto hospitalar. O processo seletivo ocorreu por meio de uma prova de conhecimentos específicos, que resultou na seleção de três estudantes para atuarem como monitores. Ao longo do semestre, foram realizadas atividades como a elaboração conjunta de plano de trabalho com a docente responsável, organização de materiais didáticos e mediação de práticas, incluindo o acompanhamento de visitas técnicas às unidades hospitalares. Adotando uma perspectiva freireana, a monitoria foi conduzida de modo a promover um ambiente acolhedor, crítico e colaborativo, favorecendo a construção coletiva do conhecimento. Além disso, o programa conta com instrumentos de avaliação junto aos estudantes, com o objetivo de captar percepções que subsidiem a reflexão sobre a eficácia da monitoria no processo formativo. Os resultados indicam que a experiência proporcionou a ampliação do olhar sobre a Psicologia em contextos hospitalares, especialmente no desenvolvimento da escuta sensível,

1 Psicóloga. Doutora em Memória Social. Docente do curso de Psicologia da UNIABEU, vanessabrito482@gmail.com;

ISBN: 978-65-5222-065-3

da empatia e do cuidado integral. Conclui-se que a monitoria fortalece não apenas o domínio técnico, mas também a formação de profissionais éticos, comprometidos e sensíveis às demandas humanas nos espaços de saúde.
Palavras-chave: Monitoria; Formação; Psicologia Hospitalar.

ISBN: 978-65-5222-065-3

INTRODUÇÃO

A formação em Psicologia demanda o desenvolvimento integrado de competências cognitivas, éticas, afetivas e relacionais, especialmente em contextos complexos, como hospitais (Baptista e Dias, 2018). Nesse sentido, a monitoria acadêmica se apresenta como uma estratégia pedagógica capaz de articular teoria e prática, ensino e cuidado, favorecendo a aprendizagem significativa e a construção de habilidades profissionais essenciais (Moura, 2016; Silva e Santos, 2023).

No contexto da Psicologia Hospitalar, a disciplina assume papel central na aproximação dos estudantes com a realidade do cuidado em saúde, permitindo a compreensão de processos clínicos, institucionais e interprofissionais (Pinto, 2004). O ambiente hospitalar exige do futuro psicólogo compreensão das demandas emocionais dos pacientes, da dinâmica institucional e das interações com equipes multiprofissionais **(**Fernandes et al, 2016).

O hospital, tradicionalmente visto como espaço de tratamento e cura, constitui-se também como ambiente formativo, no qual o estudante vivencia situações complexas de atenção ao paciente e à equipe multiprofissional (Baptista & Dias, 2018). A monitoria, nesse contexto, constitui um dispositivo de mediação entre teoria e prática, favorecendo o protagonismo discente e a construção coletiva do conhecimento. Ela permite aos estudantes vivenciarem situações reais de cuidado, promovendo reflexão ética, empatia, escuta sensível e capacidade de orientação, elementos centrais para a atuação profissional responsável e humanizada (Freire, 1996; Gomes e Guerra, 2020).

O objetivo deste capítulo é apresentar a experiência da monitoria na disciplina de Psicologia Hospitalar, destacando como essa estratégia formativa contribui para o aprimoramento teórico-prático dos estudantes, favorecendo o desenvolvimento de habilidades relacionadas à escuta, à comunicação, à orientação e ao cuidado integral, bem como a construção

ISBN: 978-65-5222-065-3

de profissionais éticos, comprometidos e sensíveis às demandas humanas no contexto hospitalar.

Os referenciais teóricos que fundamentam o capítulo incluem estudos em Psicologia Hospitalar, especialmente Baptista e Dias (2018), Fernandes (et al, 2016) e Pinto (2004); trabalhos sobre monitoria acadêmica e aprendizagem significativa, como Moura (2016), Silva e Santos (2024) e Bastos (2018); e referências sobre pedagogia dialógica e ética do cuidado, com destaque para Freire (1996) e Gomes e Guerra (2020). Dessa forma, o capítulo integra fundamentos teóricos e dados empíricos para analisar a monitoria como dispositivo pedagógico capaz de articular ensino, prática e cuidado, favorecendo o desenvolvimento de competências técnicas, éticas e afetivas no contexto hospitalar.

O texto se organiza da seguinte forma: a seção de Metodologia descreve os participantes, a seleção dos monitores, o planejamento das atividades e os instrumentos de avaliação, incluindo os tópicos do questionário aplicado aos estudantes e as categorias de análise utilizadas para organizar os dados qualitativos; a seção de Resultados e Discussão apresenta as atividades desenvolvidas, os impactos da monitoria na aprendizagem, o envolvimento afetivo e cognitivo dos estudantes e a interpretação das respostas segundo as categorias de análise; e a seção de Considerações finais sintetiza os principais achados e reflexões sobre a monitoria como estratégia formativa transformadora.

METODOLOGIA

PARTICIPANTES

A monitoria foi composta por três estudantes selecionados por meio de prova de conhecimentos específicos sobre Psicologia Hospitalar. A seleção considerou desempenho acadêmico e habilidades interpessoais, de modo a garantir participantes aptos a atuar como mediadores da aprendizagem (Silva e Santos, 2023).

ISBN: 978-65-5222-065-3

PLANEJAMENTO E ATIVIDADES

O plano de trabalho foi elaborado de forma colaborativa entre a docente responsável e os monitores, seguindo princípios freireanos de educação dialógica (Freire, 1996; Carmes, Tesser e Cutolo, 2024).

As atividades envolveram tanto ações de planejamento pedagógico quanto práticas de ensino e acompanhamento de campo. Entre elas, destacam-se: acompanhamento de visitas técnicas em unidades hospitalares, possibilitando contato direto com pacientes e profissionais da psicologia (Baptista e Dias, 2018); condução de aulas em temas específicos da disciplina, ministradas pelos monitores de acordo com sua disponibilidade, aderência ao conteúdo e interesse formativo; realização de encontros de feedback e discussões reflexivas com estudantes e docente, fomentando análise crítica das experiências vivenciadas (Moura, 2016).

INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO

A avaliação da monitoria foi realizada por meio de três instrumentos complementares: 1) Questionário aplicado aos estudantes, abordando percepções sobre a monitoria, o processo de aprendizagem e o vínculo com a disciplina; 2) Registros reflexivos elaborados pelos monitores, contendo relatos sobre suas experiências, desafios e percepções acerca do papel mediador; 3) Feedback estruturado da docente responsável sobre o desempenho dos monitores e a qualidade das mediações realizadas (Fernandes et al, 2016).

TÓPICOS DO QUESTIONÁRIO

O questionário (versão do formulário aplicado aos estudantes consta no apêndice) aplicado aos estudantes foi organizado em cinco blocos temáticos:

ISBN: 978-65-5222-065-3

1. avaliação geral da disciplina;
2. experiência com a monitoria;
3. sobre as visitas técnicas;
4. avaliação da docente;
5. autoavaliação do percurso formativo.

CATEGORIAS DE ANÁLISE

A partir das respostas abertas, foram construídas quatro categorias de análise, que orientaram a interpretação dos dados na seção de resultados:

1. percepção sobre a atuação dos monitores;
2. impacto da monitoria na aprendizagem;
3. sugestões para aperfeiçoamento da disciplina;
4. comentários livres sobre a experiência;
5. contribuições para a formação dos monitores.

Os dados coletados foram analisados de forma qualitativa e interpretativa, buscando identificar temas recorrentes e significados atribuídos pelos estudantes à monitoria, relacionados à aquisição de competências técnicas e interpessoais, percepção sobre a Psicologia Hospitalar e impacto da monitoria no engajamento e aprendizagem dos estudantes (Fernandes et al, 2016).

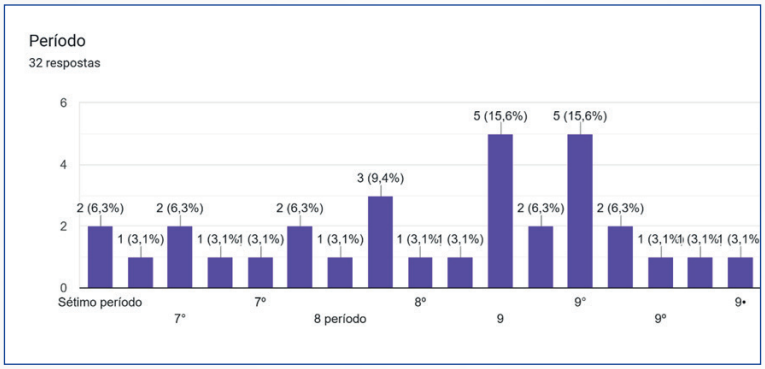
RESULTADOS E DISCUSSÃO

Responderam ao questionário 32 estudantes das três turmas da disciplina de Psicologia Hospitalar (**Gráfico 1**), correspondendo a aproximadamente 26,6% do total de alunos matriculados. Embora a taxa de resposta seja moderada, considera-se representativa no contexto de pesquisas qualitativas exploratórias, cujo foco está na compreensão de percepções e significados atribuídos pelos participantes (Gil, 2019).

ISBN: 978-65-5222-065-3

Ainda assim, é importante reconhecer que o número de respondentes pode limitar a generalização dos resultados, aspecto que foi levado em conta na interpretação dos dados. Destaca-se que as informações foram complementadas pelas avaliações realizadas em encontros com os monitores ao longo do semestre, o que possibilitou uma análise mais ampla das experiências vivenciadas.

Gráfico 1. Número de respondentes. Fonte: dados da pesquisa, 2025.



A partir desse conjunto de dados, foram organizadas cinco categorias de análise: (1) percepção sobre a atuação dos monitores; (2) impacto da monitoria na aprendizagem; (3) sugestões para aperfeiçoamento da disciplina; (4) comentários livres sobre a experiência; e (5) contribuições para a formação dos monitores

1 PERCEPÇÃO SOBRE A ATUAÇÃO DOS MONITORES

A monitoria envolveu a preparação de materiais didáticos — como textos, roteiros e exercícios —, a mediação de práticas simuladas e a ministração de aulas sobre conteúdos específicos, de acordo com a disponibilidade, adesão e interesse dos monitores. Durante as visitas técnicas, os monitores acompanharam os estudantes em atendimentos e observações de procedimentos hospitalares, promovendo a integração entre teoria e prática e ampliando a compreensão da dinâmica institucional.

ISBN: 978-65-5222-065-3

Os encontros com os monitores permitiram a avaliação conjunta das atividades, fortalecendo o diálogo, a reflexão ética e o desenvolvimento de habilidades de comunicação e orientação.

Os dados quantitativos indicam que 43,8% dos estudantes afirmaram não ter utilizado o apoio direto da monitoria, 34,4% o fizeram "às vezes", e 21,9% com frequência.

Gráfico 2. Utilização do apoio da monitoria. Fonte: dados da pesquisa, 2025.

Esse resultado revela uma aparente contradição, uma vez que todas as turmas participaram de aulas mediadas pelos monitores, que ministraram conteúdos específicos conforme sua disponibilidade e interesse. Tal discrepância sugere um entendimento restrito sobre o papel da monitoria, frequentemente associada apenas ao atendimento individual fora da sala de aula, e não reconhecida como parte integrante das práticas pedagógicas da disciplina (Moura, 2016).

Apesar desse equívoco inicial de percepção, as respostas abertas evidenciam uma avaliação amplamente positiva sobre a atuação dos monitores. Termos como dedicação, acolhimento, clareza, comprometimento e organização foram recorrentes nas falas dos respondentes.

A atuação dos monitores em aulas temáticas específicas, ministradas conforme seu interesse e aderência ao conteúdo, foi percebida de forma positiva, ainda que alguns estudantes tenham relatado menor engajamento nessas ocasiões. Esse dado aponta a necessidade de fortalecer a

ISBN: 978-65-5222-065-3

compreensão do papel da monitoria, ampliando a percepção de que ela é parte integrante da proposta pedagógica da disciplina (Moura, 2016).

Os estudantes reconheceram os monitores como mediadores do aprendizado e parceiros no processo formativo. A maioria dos respondentes considerou que as explicações, o apoio durante as aulas e a postura ética e colaborativa dos monitores contribuíram para um ambiente de confiança e diálogo. As falas dos participantes expressam esse reconhecimento:

> *"Adorei a participação dos monitores durante as aulas, compartilhando suas experiências conosco."*
>
> *"Eles foram esplêndidos na atuação junto à professora, estão de parabéns."*
>
> *"Os monitores foram os melhores de 2025.1."*

Essas percepções reforçam que a monitoria, quando fundamentada em princípios dialógicos e colaborativos, constitui um espaço de mediação e coaprendizagem, no qual o estudante-monitor atua como ponte entre docente e turma. Essa concepção se aproxima da pedagogia freireana, que compreende o processo educativo como um ato de diálogo e de construção coletiva do conhecimento (Freire, 1996; Carmes, Tesser e Cutolo, 2024).

A atuação dos monitores, portanto, contribuiu para dinamizar as aulas, favorecer o engajamento estudantil e aproximar teoria e prática — elementos reconhecidos pelos participantes como diferenciais da disciplina. Tal resultado converge com a concepção de aprendizagem significativa (Bastos, 2018), segundo a qual o conhecimento ganha sentido quando o estudante participa ativamente da construção do processo formativo. Nessa perspectiva, a monitoria operou como catalisadora da autonomia discente, tornando o aprendizado mais participativo e colaborativo (Fernandes et al, 2016).

ISBN: 978-65-5222-065-3

2 IMPACTO DA MONITORIA NA APRENDIZAGEM

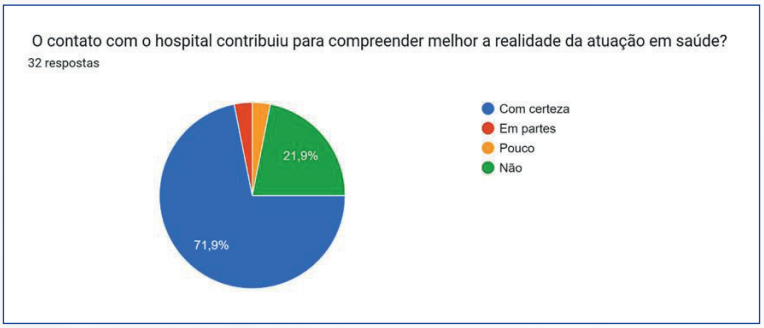
As respostas sobre a contribuição da monitoria para o aprendizado evidenciaram percepção positiva e consistente entre os estudantes. Enquanto o tópico anterior abordou as atividades desenvolvidas pelos monitores, este analisa como essa atuação repercutiu na aprendizagem e no envolvimento dos discentes com a disciplina.

A partir da análise qualitativa das respostas abertas, foram identificadas quatro subcategorias principais: (A) valorização da prática e das vivências hospitalares; (B) reconhecimento da atuação do psicólogo hospitalar; (C) humanização e ética do cuidado; e (D) avaliação positiva da monitoria.

A) VALORIZAÇÃO DA PRÁTICA E DAS VIVÊNCIAS HOSPITALARES

As respostas destacaram a importância das atividades práticas para a compreensão da atuação do psicólogo no hospital. O gráfico abaixo (**Gráfico 3**) indica que a maior parte dos estudantes (71,9%) considera que o contato com a realidade institucional contribuem para a compreensão acerca da atuação psicológica no âmbito da atenção hospitalar:

Gráfico 3. Contato com o hospital para a atuação em saúde. Fonte: dados da pesquisa, 2025.



Ademais, as respostas abertas revelam que a observação das intervenções favoreceram o aprendizado sobre a complexidade do trabalho em

ISBN: 978-65-5222-065-3

saúde, contribuindo para a formação profissional: “a visita foi excelente. O profissional mostrou na prática o lado positivo e o negativo da profissão”. Em relação a isso, um estudante afirma:

> Sair da leitura de textos e presenciar a prática faz com que a aprendizagem seja mais significativa e prazerosa. Seria muito produtivo se ao longo da disciplina pudéssemos ter mais dessas vivências. Alunos que não queriam assistir à aula chegavam a disputar uma vaga para as visitas, tamanho foi o interesse.

Outro respondente acrescenta que a experiência permitiu “compreender na prática aquilo que se aprende na teoria” e enxergar “o paciente como alguém que sente e pensa, e não apenas como portador de uma doença”, revelando a importância do contato do estudante com a realidade hospitalar.

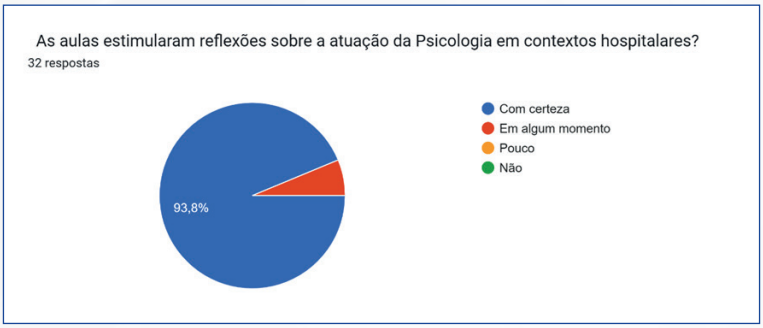
B) RECONHECIMENTO DA ATUAÇÃO DO PSICÓLOGO HOSPITALAR

Os dados indicam que 93,8% dos respondentes afirmaram que as aulas estimularam reflexões sobre a atuação da Psicologia em contextos hospitalares (**Gráfico 4**), evidenciando que as estratégias didáticas e a monitoria contribuíram para ampliar a compreensão do campo da Psicologia da Saúde.

Os estudantes reconheceram o psicólogo como parte essencial das equipes multiprofissionais, sobretudo em situações de sofrimento e terminalidade. Um deles destacou: “a disciplina me fez querer atuar nessa área e entender o quanto o psicólogo é importante no cuidado em saúde”, enquanto outro apontou que “a forma em que foi feita a parte teórica com a experiência no ambiente hospitalar faz muita diferença na nossa formação”.

ISBN: 978-65-5222-065-3

Gráfico 4. Estimulação sobre a atuação da Psicologia em contextos hospitalares. Fonte: dados da pesquisa, 2025



C) HUMANIZAÇÃO E ÉTICA DO CUIDADO

As respostas abertas associaram a experiência da monitoria e das aulas a uma postura ética e sensível frente ao sofrimento do outro. As discussões e práticas propostas estimularam reflexões sobre acolhimento, escuta qualificada e respeito à singularidade dos pacientes – aspectos centrais da formação em Psicologia Hospitalar.

Um estudante ilustrou esse impacto afirmando: "aprendi que o paciente não é a doença, que não deve ser chamado por ela. Ali há um ser humano, com sentimentos, e deve ser visto de forma biopsicossocial." Outros relataram que "aprenderam a escutar de forma diferente" e que "a visita mudou a maneira de enxergar o paciente". Esses achados dialogam com a perspectiva freireana de uma educação pautada no cuidado, no diálogo e na responsabilidade ética (Freire, 1996; Carmes, Tesser e Cutolo, 2024).

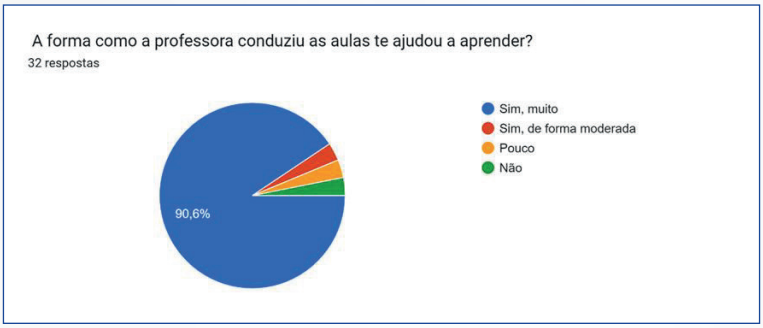
D) AVALIAÇÃO POSITIVA DA MONITORIA

A avaliação geral da experiência foi amplamente positiva, ressaltando a disponibilidade, preparo e envolvimento dos monitores. A mediação entre teoria e prática, a troca de experiências e o suporte acadêmico oferecido foram mencionados como elementos que contribuíram para a aprendizagem e o engajamento dos estudantes.

ISBN: 978-65-5222-065-3

Além disso, 90,6% dos participantes afirmaram que a forma como a professora conduziu as aulas ajudou no aprendizado (**Gráfico 5**), reforçando a coerência entre a metodologia docente e a atuação dos monitores.

Gráfico 5. Condução das aulas e contribuição para a aprendizagem. Fonte: dados da pesquisa, 2025.



Esses resultados indicam que o êxito da monitoria esteve vinculado a uma proposta pedagógica integrada, na qual monitores e docente compartilharam responsabilidades e estratégias de ensino. Tal integração evidencia a monitoria como um espaço de coaprendizagem e formação compartilhada, em que a horizontalidade das relações fortalece a construção coletiva do conhecimento (Moura, 2016; Carmes, Tesser e Cutolo, 2024).

3 SUGESTÕES PARA APERFEIÇOAMENTO DA DISCIPLINA

Alguns estudantes sugeriram ampliar o número de visitas técnicas, incluir novas instituições hospitalares e intensificar o diálogo interdisciplinar com profissionais de enfermagem, medicina e serviço social. Como expressou uma das participantes: “A universidade deveria pensar com carinho em propor um aprendizado mais dinâmico, com mais visitas a lugares como fóruns, hospitais, etc”.

Essa fala sintetiza o desejo coletivo por experiências formativas mais dialógicas e integradas à realidade profissional, em consonância com as diretrizes da educação interprofissional em saúde (Guedes, 2006).

ISBN: 978-65-5222-065-3

Por outro lado, houve registros pontuais de resistência à condução de aulas pelos monitores. Alguns estudantes expressaram que “as aulas ministradas por monitores tiveram menor adesão” ou que “seria preferível que apenas a professora conduzisse o conteúdo”.

Essa crítica não deve ser interpretada como rejeição da experiência, mas como reflexo de uma mudança de paradigma que desafia a centralidade do professor e propõe novos arranjos de aprendizagem colaborativa (Silva e Santos, 2023). Tais tensões são esperadas em processos de inovação pedagógica e reforçam a importância de explicitar os objetivos e os limites da monitoria.

Apesar desses desafios, prevaleceu nas falas um sentimento de pertencimento, gratidão e reconhecimento. Comentários como “a disciplina me fez querer atuar na área hospitalar”, “fiquei motivada a estudar mais sobre o tema”, “a monitoria me ajudou a compreender o que é ser psicólogo no hospital” e até falas sobre o desejo de estagiar em hospital:

> Gostei muito da matéria, e gostaria de ter conseguido um estágio na área hospitalar também, mas infelizmente não foi possível nem para mim nem para nenhum colega da turma; mas quem sabe em outro momento alguma turma tenha a possibilidade de conseguir um estágio, mesmo não remunerado, para sair da faculdade com uma experiência maior ainda da prática.

Moura (2016) ressalta que a monitoria, quando pautada no diálogo e na colaboração, estimula não apenas o aprendizado técnico, mas também o envolvimento afetivo e ético com o processo educativo.

Em síntese, os resultados indicam que a monitoria contribuiu para fortalecer a relação entre ensino, prática e cuidado, promovendo a formação integral dos estudantes. Ao favorecer o exercício da escuta sensível, da empatia e da reflexão ética, a experiência reafirma a relevância da monitoria como instrumento de aprendizagem transformadora (Freire, 1996).

O conjunto de falas e percepções revela uma disciplina vivenciada não apenas como espaço de transmissão de conteúdos, mas como território de formação humana, no qual aprender e cuidar se tornam processos

ISBN: 978-65-5222-065-3

indissociáveis. Ademais, demonstram o impacto subjetivo e profissional da experiência.

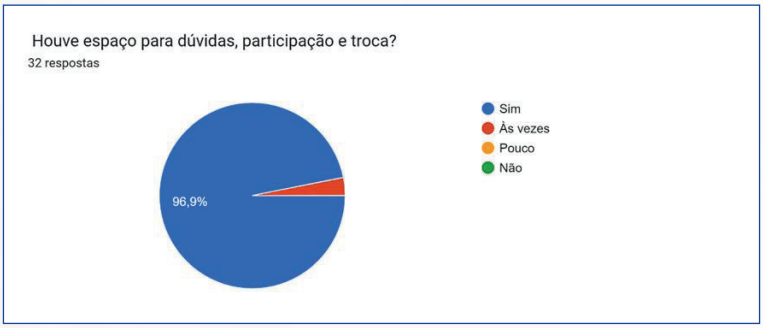
4 COMENTÁRIOS LIVRES E ENVOLVIMENTO FORMATIVO

Nos comentários finais, sobressaem sentimentos de pertencimento, motivação e reconhecimento, evidenciando um engajamento que ultrapassa a mera satisfação pontual. Uma estudante relata:

> O que mais me marcou foi entender mais sobre escuta humanizada, a importância da psicologia no ambiente hospitalar e ver o que é discutido em sala acontecendo de fato na prática com as visitas nos hospitais. A disciplina me fez refletir, querer atuar com a psicologia hospitalar e querer estudar mais sobre o assunto.

Esse engajamento reflete o que Bastos (2018) definem como aprendizagem significativa, na qual o estudante se reconhece como sujeito do processo e atribui sentido pessoal ao que aprende. Freire (1996) também destacam que o aprendizado transformador envolve emoção, curiosidade, comunicação e compromisso ético com o outro. A maior parte dos estudantes (96,9%) relatou que houve espaço para dúvidas, participação e trocas, e apenas uma pequena parcela respondeu "às vezes" (**Gráfico 6**).

Gráfico 6. Espaço para dúvidas, participação e trocas. Fonte: dados da pesquisa, 2025.

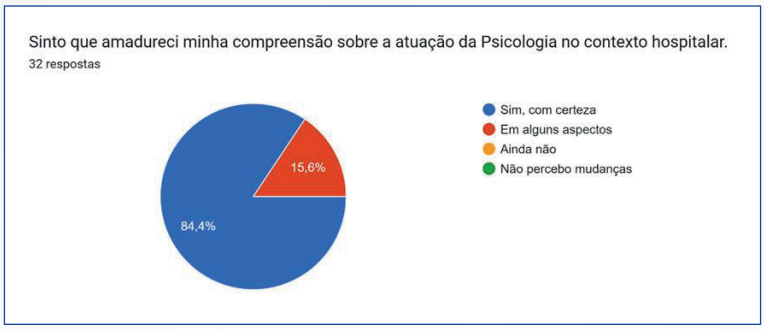


De forma semelhante, 84,4% afirmaram que a disciplina contribuiu para amadurecer sua compreensão sobre a atuação da Psicologia no con-

ISBN: 978-65-5222-065-3

texto hospitalar, enquanto os demais responderam “em alguns aspectos” (**Gráfico 7**).

Gráfico 7. Compreensão sobre a atuação da Psicologia Hospitalar. Fonte: dados da pesquisa, 2025.



Esses dados corroboram os depoimentos sobre aprendizado experiencial e reflexão ética. Destaca-se ainda que a experiência evidenciou a internalização de valores de escuta, empatia e humanização, confirmando que a formação em Psicologia precisa integrar razão e sensibilidade, técnica e cuidado (Gomes e Guerra, 2020).

5 CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO DOS MONITORES

Além do impacto sobre os estudantes, a experiência da monitoria também representou um espaço formativo relevante para os próprios monitores. Ao assumirem a mediação entre docente e turma, os monitores desenvolveram habilidades de comunicação, escuta e liderança ética, além de aprofundarem o domínio teórico-prático sobre a Psicologia Hospitalar (Silva e Santos, 2023).

Nas reuniões com a docente, relataram desafios relacionados à gestão do tempo, à responsabilidade diante das turmas e à necessidade de adaptação às diferentes dinâmicas de aula. Essas experiências favoreceram o amadurecimento pessoal e profissional, permitindo compreender a complexidade do papel de educador e o valor do diálogo na construção do conhecimento.

ISBN: 978-65-5222-065-3

Como destacou um deles: “ser monitor da matéria de psicologia hospitalar (...) me marcou todos os ensinamentos da professora (...). Eternamente grato a professora, por essa marcante oportunidade”.

Esses relatos evidenciam que a monitoria cumpre dupla função: contribui para a aprendizagem dos estudantes e, simultaneamente, consolida competências docentes, éticas e relacionais nos próprios monitores. Essa dimensão reflexiva reforça o caráter transformador da monitoria, compreendida como prática de formação compartilhada (Moura, 2016).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados deste estudo mostram que a monitoria em Psicologia Hospitalar vai muito além de um suporte acadêmico: ela se configura como um espaço de aprendizagem viva, onde teoria, prática e cuidado se entrelaçam. O contato direto com a realidade hospitalar, aliado à mediação atenta dos monitores, favoreceu a internalização de valores éticos, a escuta sensível e o desenvolvimento de competências essenciais à atuação profissional.

Como ressaltou um dos monitores: “ser monitor e poder compartilhar de forma direta na aula junto à professora (...). Me marcou todos os ensinamentos da professora, paciência dela, auxílio, clareza e imensa profundidade sobre esse assunto”. Este depoimento revela que a vivência da monitoria permite compreender não apenas o conteúdo técnico, mas a forma como o ensino pode transformar a percepção do estudante sobre a Psicologia Hospitalar, fortalecendo o aprendizado colaborativo e dialógico.

Os depoimentos dos estudantes reforçam que o aprendizado se constrói na experiência, na convivência e no cuidado com o outro. As visitas, as trocas e as reflexões despertaram o desejo de atuar com responsabilidade, empatia e sensibilidade, mostrando que aprender é também aprender a sentir e a cuidar.

ISBN: 978-65-5222-065-3

Embora os resultados apontem para contribuições significativas da monitoria, outros estudos poderão explorar diferentes contextos, modelos de monitoria e impactos a longo prazo na prática clínica dos futuros psicólogos.

A experiência aqui apresentada demonstra que o ensino de Psicologia Hospitalar pode se constituir como um espaço de formação ética, interdisciplinar e sensível, em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais que enfatizam a integração entre ensino, pesquisa e extensão e a formação para o cuidado integral. A monitoria, ao articular teoria e prática, traduz concretamente esse princípio, reafirmando o compromisso da universidade com uma educação socialmente referenciada.

Por fim, a experiência reforça que a formação em Psicologia Hospitalar é um processo que integra razão e sensibilidade, técnica e cuidado, teoria e vivência. A monitoria, ao unir ensino e experiência prática, confirma-se como um instrumento de aprendizagem transformadora, lembrando-nos que educar é, antes de tudo, um ato de cuidado compartilhado.

REFERÊNCIAS

BAPTISTA, M. N.; DIAS, R. R**. Psicologia hospitalar: teoria, aplicações e casos clínicos. 3ª ed.** Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2018.

BASTOS, Tâmara Moraes. APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA: UMA

APRENDIZAGEM POSSÍVEL. **RACE - Revista de Administração do Cesmac**, v. 2, p. 3–10, 2018.

CARMES, Braulino Alexandre; TESSER, Charles Dalcanale; CUTOLO, Luiz Roberto Agea. Contribuições de Paulo Freire para a melhoria da relação médico-paciente. **Saúde em Debate**, v. 48, n. 142 jul-set, 2024.

FERNANDES, J (et al) Influência da Monitoria Acadêmica no Processo de Ensino e Aprendizagem da Psicologia. Clínica & Cultura, v.2, n.1, 2016.

FREIRE, P. Pedagogia do oprimido. 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social** (7ª ed.). São Paulo: Atlas, 2019.

ISBN: 978-65-5222-065-3

GOMES, Cláudia Suely Ferreira; GUERRA, Maria das Graças Gonçalves Vieira. Educação dialógica: a perspectiva de Paulo Freire para o mundo da educação. Revista de Educação Popular, Uberlândia, v. 19, n. 3, p. 4–15, 2020.

GUEDES, C. R. A supervisão de estágio em psicologia hospitalar no curso de graduação: relato de uma experiência. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 26 (3), 2006.

MOURA, G. C. Monitoria em Psicologia: experiência de aprendizagem colaborativa. **Revista Conexões**, 2016.

PINTO, F. E. M. Psicologia hospitalar: breves incursões temáticas para reflexão. **Rev. SBPH v.7 n.2.** Rio de Janeiro, 2004.

SILVA, M.D.S; SANTOS, C.S. A monitoria de ensino enquanto ferramenta de aprendizagem para o monitor. Instrumento: Rev. Est. e Pesq. em Educação, Juiz de Fora, v.25, n.1, p. 220-232, jan./abr. 2023.

ISBN: 978-65-5222-065-3

APÊNDICE

Dados de Identificação

1. Nome
2. Período
3. Idade (Faixa Etária)

Avaliação Geral da Disciplina

1. Você compreendeu a proposta da disciplina?
2. Os conteúdos abordados foram importantes para sua formação?
3. As aulas estimularam reflexões sobre a atuação da Psicologia em contextos hospitalares?
4. O que mais te marcou nas aulas dessa disciplina?

Experiência com a Monitoria

1. Você utilizou o apoio da monitoria ao longo da disciplina?
2. A atuação da monitoria contribuiu para seu processo de aprendizagem?
3. Se quiser, deixe comentários ou sugestões sobre a monitoria

Sobre as Visitas Técnicas

1. Você realizou a visita técnica da disciplina? Se sim, informe o nome(s) da(s) unidade(s) hospitalar(es)
2. O contato com o hospital contribuiu para compreender melhor a realidade da atuação em saúde?
3. Como você avaliaria a visita técnica? Alguma sugestão ou comentário?

Avaliação da Docente

1. A forma como a professora conduziu as aulas te ajudou a aprender?
2. Houve espaço para dúvidas, participação e troca?

ISBN: 978-65-5222-065-3

3. Você se sentiu respeitado(a) e acolhido(a) durante o período?
4. Gostaria de deixar alguma mensagem ou sugestão para a professora?

Autoavaliação do Percurso Formativo

1. Durante a disciplina, eu me envolvi ativamente nas aulas e discussões.
2. Me esforcei para aproveitar as oportunidades de aprendizagem oferecidas (monitoria, visitas, roda de conversa, etc.).
3. Sinto que amadureci minha compreensão sobre a atuação da Psicologia no contexto hospitalar.

ISBN: 978-65-5222-065-3

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT17.030

ARQUITETURA EFÊMERA NO ENSINO DE ARQUITETURA E URBANISMO EM INSTITUIÇÕES PÚBLICAS DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO

Lara Clemente de Siqueira[1]
Sergio Rafael Cortes de Oliveira[2]

RESUMO

A arquitetura efêmera configura-se como uma área na qual o tempo e a flexibilidade estrutural devem ser considerados elementos estratégicos, uma vez que se trata de uma prática projetual voltada ao atendimento de demandas com temporalidade delimitada. Essa modalidade arquitetônica contribui para a realização de eventos culturais, exposições, intervenções urbanas e cenografia. A adoção de elementos construtivos que possibilitem montagem e desmontagem ágeis revela-se essencial, sobretudo quando associada à sustentabilidade, com o uso racional de recursos, a reutilização de materiais e a mitigação da geração de resíduos. Apesar de sua relevância crescente em diversos contextos, a arquitetura efêmera ainda é pouco contemplada nos currículos dos cursos de Arquitetura e Urbanismo no Brasil. Tal ausência evidencia uma lacuna que pode comprometer a capacitação de profissionais para atuar nesse campo. Dessa forma, a presente pesquisa propõe-se a investigar: de que maneira os cursos de graduação em Arquitetura e Urbanismo das Instituições de Ensino Superior do Estado do Rio de Janeiro incorporam a

1 Mestranda pelo Curso de Arquitetura, Urbanismo e Tecnologias do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense – IFFluminense, lara1clemente@gmail.com.

2 Doutor pelo Curso de Engenharia Civil da Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro – UENF, sergio.oliveira@iff.edu.br.

ISBN: 978-65-5222-065-3

arquitetura efêmera em seus currículos? Parte-se da hipótese de que a abordagem dessa temática é incipiente nos referidos cursos. O objetivo principal consiste em compreender de que forma a arquitetura efêmera é contemplada no processo formativo dos cursos presenciais, gratuitos e ativos, oferecidos por instituições públicas de ensino superior no Estado do Rio de Janeiro. Para alcançar tal objetivo, adotou-se uma metodologia de natureza aplicada, com caráter exploratório e descritivo, e abordagem quali-quantitativa. O procedimento metodológico incluiu a análise documental de legislações educacional e profissional, bem como dos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPCs) de graduação em Arquitetura e Urbanismo ofertados por instituições públicas do Estado do Rio de Janeiro. Este estudo busca contribuir para o debate sobre a atualização dos currículos de Arquitetura e Urbanismo, com vistas à formação de profissionais mais capacitados para as demandas da contemporaneidade.

Palavras-chave: Ensino, Arquitetura e Urbanismo, Arquitetura efêmera, Formação profissional, Sustentabilidade.

ISBN: 978-65-5222-065-3

INTRODUÇÃO

O desenvolvimento da Arquitetura está intimamente relacionado à criação e à transformação de espaços. Nesse processo, o uso de abordagens originais e temporárias para atender demandas específicas tem se tornado uma prática cada vez mais recorrente. A chamada arquitetura efêmera, caracterizada por sua natureza transitória e adaptável, vem se consolidando como uma solução inovadora em intervenções urbanas e eventos temporários.

As estruturas efêmeras, frequentemente associadas à cenografia, ao *design* de eventos e às exposições, exercem papel fundamental na transformação dos espaços e na criação de experiências imersivas e sensoriais. São construções funcionais, destinadas a suprir necessidades imediatas e pontuais, sem os compromissos e limitações das edificações permanentes.

No cenário contemporâneo, a arquitetura efêmera tem ganhado destaque nas áreas urbanas, sendo empregada para revitalizar locais degradados, estimular interações sociais e culturais e testar novas formas de ocupação do espaço público. Essas intervenções podem assumir múltiplas formas – de pavilhões e instalações artísticas a espaços comerciais *pop-up* e estruturas provisórias para grandes eventos.

Além de sua flexibilidade, a arquitetura efêmera oferece a arquitetos e urbanistas um campo fértil para a experimentação de soluções criativas, sustentáveis e tecnologicamente eficientes. Essa prática dialoga diretamente com os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), especialmente com o ODS 11, que trata da promoção de cidades e comunidades sustentáveis, e com o ODS 9, que incentiva a inovação e o desenvolvimento de infraestruturas resilientes (ONU, 2016).

A inserção da arquitetura efêmera no currículo dos cursos de Arquitetura e Urbanismo representa um significativo enriquecimento para a formação acadêmica. Ao introduzir um novo ponto de vista no processo de ensino, promove-se o desenvolvimento de técnicas mais dinâmicas e criativas. Desse modo, ampliam-se as habilidades logísticas dos estu-

ISBN: 978-65-5222-065-3

dantes, uma vez que os projetos efêmeros exigem maior capacidade de adaptação de espaços e escolha de materiais conforme as demandas específicas de cada proposta. Todas essas variáveis tornam-se instrumentos valiosos dentro da metodologia projetual.

É importante ressaltar que o pensamento crítico acerca das intervenções efêmeras e de suas práticas estimula reflexões sobre questões ambientais, sustentáveis, temporais e de impacto social. Esse enfoque arquitetônico incentiva os futuros profissionais a adotarem medidas singulares voltadas à sustentabilidade, como o uso consciente de estruturas flexíveis e materiais de reaproveitamento.

A flexibilidade, característica essencial da arquitetura efêmera, também instiga os estudantes a refletirem sobre soluções urbanas que considerem o tempo como aliado das demandas sociais. Esse tipo de aprendizagem favorece a integração entre alunos e comunidade, fortalecendo a colaboração e promovendo projetos que respondam efetivamente às necessidades coletivas.

Além disso, a arquitetura efêmera oferece subsídios para que os estudantes compreendam e valorizem a identidade e a cultura locais, estimulando-os a celebrar tradições urbanas por meio de intervenções temporárias, mas marcantes para a sociedade. A promoção de experiências interdisciplinares entre áreas como planejamento urbano, arquitetura, engenharia, *design*, artes visuais, psicologia, sociologia e tecnologia da informação – todas unidas pelo princípio da sustentabilidade – amplia o olhar dos futuros arquitetos, tornando-os mais versáteis e preparados para enfrentar desafios complexos.

Dessa forma, a presente pesquisa parte da seguinte questão: de que maneira os cursos de graduação em Arquitetura e Urbanismo das Instituições de Ensino Superior do Estado do Rio de Janeiro incorporam a arquitetura efêmera em seus currículos? Parte-se da hipótese de que, embora haja uma crescente discussão acerca da inclusão de temas inovadores que dialoguem com os desafios contemporâneos da profissão, a arquitetura efêmera – apesar de sua reconhecida relevância no contexto

ISBN: 978-65-5222-065-3

mundial – ainda não ocupa um espaço expressivo nos currículos das instituições de ensino, sendo seu conceito explorado de forma limitada, incipiente. A formação acadêmica, ao concentrar-se predominantemente em construções de caráter permanente, acaba por negligenciar a investigação de soluções temporárias, as quais podem representar não apenas uma resposta criativa, mas também uma alternativa necessária diante da escassez de recursos e do ritmo acelerado da urbanização. Assim, o objetivo geral desta pesquisa é compreender de que forma a arquitetura efêmera é contemplada no processo formativo dos cursos presenciais, gratuitos e ativos, oferecidos por instituições públicas de ensino superior no Estado do Rio de Janeiro.

Seguindo os critérios classificatórios propostos por Gil (2019), trata-se de uma pesquisa de natureza aplicada, com caráter exploratório e descritivo, e abordagem quali-quantitativa. Para o alcance do objetivo geral, adotou-se como procedimento metodológico a pesquisa documental, a partir da análise de legislações educacional e profissional, bem como dos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPCs) de graduação em Arquitetura e Urbanismo ofertados por instituições públicas do Estado do Rio de Janeiro.

O recorte amostral desta pesquisa limita-se às instituições públicas com cursos presenciais no Estado do Rio de Janeiro, em razão de diversos fatores. Em primeiro lugar, devido à instituição que abriga este estudo – o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense (IFFluminense), uma instituição pública localizada no Estado do Rio de Janeiro. Além disso, o Estado do Rio de Janeiro apresenta relevância nos aspectos

socioculturais, históricos e econômicos, tanto no contexto nacional quanto internacional. A cidade do Rio de Janeiro, em particular, atua como polo de eventos relacionados à arquitetura efêmera de abrangência nacional e internacional, como o *Rock in Rio* e o Carnaval, entre outros, configurando-se como um terreno fértil para o desenvolvimento dessas manifestações temporárias, essenciais para a construção da identidade coletiva e das memórias urbanas.

ISBN: 978-65-5222-065-3

Como principais resultados, a pesquisa se deparou com análises documentais de legislações e currículos institucionais que revelam pouca expressividade de abordagem do tema. De modo geral, este estudo visa contribuir para o debate sobre a atualização dos currículos de Arquitetura e Urbanismo, buscando formar profissionais mais preparados para enfrentar as demandas contemporâneas. Embora o aperfeiçoamento do aprendizado seja um processo contínuo ao longo da trajetória acadêmica e profissional, a vivência prática dessas experiências se mostra significativamente mais eficaz quando integrada ao ambiente de sala de aula.

METODOLOGIA

O recorte amostral da investigação foi delimitado após uma análise na plataforma do Ministério da Educação (e-MEC), onde consta o Cadastro Nacional de Cursos e Instituições de Educação Superior. Nesta plataforma foram identificados os cursos de graduação em Arquitetura e Urbanismo cadastrados *on-line* no site. A pesquisa foi realizada levando-se em conta os critérios de: gratuidade, modalidade presencial, em atividade atualmente e com localização no Estado do Rio de Janeiro.

Posteriormente, foi feita uma busca nos *sites* de cada uma das instituições para verificar a disponibilidade *on-line* dos PPCs, com as matrizes curriculares e os ementários, para que fosse possível a análise das disciplinas para a verificação de sinalizações sobre a arquitetura efêmera. Para este trabalho, são averiguados alguns documentos do tipo legislações que convergem para a temática. Essas legislações compreendem: as Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de Arquitetura e Urbanismo no Brasil (Brasil, 2010b; 2019a; 2023; 2025) e a Lei nº 12.378 sobre a regulamentação do exercício da Arquitetura e Urbanismo no Brasil (Brasil, 2010a). Além disso, analisam-se os PPCs com as matrizes curriculares e as ementas das disciplinas.

Para a análise são seguidas etapas com critérios semelhantes aos adotados por Bastos (2022) e Cabral (2024) que examinaram temáticas

ISBN: 978-65-5222-065-3

ligadas ao ensino da sustentabilidade e de materiais e técnicas não convencionais, respectivamente. As etapas da pesquisa nos PPCs dos cursos de Arquitetura e Urbanismo das instituições públicas do Estado do Rio de Janeiro estão sintetizadas no Quadro 1, com algumas das métricas comumente utilizadas neste tipo de investigação, e além disso, abordando alguns quadros que compõem as etapas de análises das informações curriculares das disciplinas dos cursos analisados.

Quadro 1 – Descrição e detalhamento das etapas da pesquisa documental.

ETAPA		DESCRIÇÃO
1ª	**Análise da concepção, fundamentos e princípios do curso**	Nesta etapa são observadas nos PPCs as informações gerais do curso analisado, sua origem, seus objetivos, o perfil do egresso, os objetivos formativos e a organização curricular junto das disciplinas.
2ª	**Estabelecimento de critérios de seleção (inclusão e exclusão) dos componentes curriculares**	Nesta etapa é realizada a seleção de termos-chaves (descritores), na análise dos títulos, ementas e bibliografias das disciplinas, buscando o que pode apresentar compatibilidade com o tema. Os termos-chaves escolhidos são: Arquitetura, Urbanismo, *design* urbano, arquitetura efêmera e suas variações.
3ª	**Busca dos componentes nos documentos utilizando os critérios de seleção**	Nesta etapa são aplicados os termos e os critérios de seleção descritos anteriormente nos PPCs dos cursos de Arquitetura e Urbanismo das instituições públicas do Estado do Rio de Janeiro que disponibilizem suas informações curriculares no e-MEC ou em seus sites oficiais.
4ª	**Estabelecimento de critérios de classificação e qualificação dos componentes curriculares**	Nesta etapa as disciplinas são classificadas seguindo o procedimento adotado por Machado, Melo e Oliveira (2021), conforme a importância dada ao tema e quanto à condição da oferta. A primeira classificação divide as disciplinas em: inclusivas, ou seja, aquelas disciplinas que incluem o tema, mas abordam outros assuntos também, e disciplinas exclusivas, ou seja, que possuem exclusividade ao tratar do tema. A segunda classificação diz respeito ao modo de oferta da disciplina e as dividem em: disciplinas optativas/eletivas, em que o aluno "decide" se cursará ou não, e obrigatórias, aquelas que os alunos devem cumprir para que se complete a integridade do curso. Os Quadros 2 e 3 apresentam de forma sintética o procedimento adaptado por Machado, Melo e Oliveira (2021).

ISBN: 978-65-5222-065-3

		O Quadro 2 mostra as classificações e as definições e o Quadro 3 apresenta a nomenclatura adotada por cada classe de disciplinas, sendo: C1 – disciplinas não exclusivas optativas/eletivas; C2 – disciplinas exclusivas optativas/eletivas; C3 – disciplinas não exclusivas obrigatórias; e C4 – disciplinas exclusivas obrigatórias. As disciplinas obrigatórias sendo consideradas como mais relevantes, compõem as classes qualificadoras mais altas (C3 e C4), pela garantia de que os discentes deverão cursá-las para a integralização da formação, enquanto, as disciplinas optativas/eletivas foram admitidas nas classes C1 e C2. Em cada um desses pares, a maior classe foi atribuída à condição de exclusividade do tema.
5ª	**Aplicação dos critérios de análise dos componentes curriculares**	Nesta etapa são aplicados os critérios da classificação anterior para que haja uma informação compreensível das disciplinas ofertadas por cada curso analisado.
6ª	**Sínteses das informações e análise crítica dos resultados**	Por fim, os dados alcançados recebem tratamentos qualitativos e quantitativos para que sejam analisadas as abordagens gerais de cada curso, culminando em discussões a fim de realizar um comparativo por cidades. Esses resultados serão expressos por meio de quadros, gráficos e/ou esquemas, referentes aos indicadores encontrados nas investigações realizadas em cada PPC.

Fonte: Adaptado de Bastos, 2022 e Cabral, 2024.

Quadro 2 – Classificação e definição das disciplinas.

CLASSIFICAÇÃO	DEFINIÇÃO
Quanto à importância dada ao tema	
Inclusivas	Disciplinas que abordam o tema e outros assuntos.
Exclusivas	Disciplinas que abordam apenas o tema.
Quanto à condição de oferta da disciplina	
Optativas/eletivas	Disciplinas não obrigatórias, sendo da escolha do discente cursá-la ou não.
Obrigatórias	Disciplinas necessárias para a integralização do curso.

Fonte: Adaptado de Machado, Melo e Oliveira, 2021.

Quadro 3 – Classes das disciplinas.

CLASSES	Quanto à importância do tema	Quanto à condição de oferta da disciplina
C1	Inclusivas	Optativas/eletivas
C2	Exclusivas	Optativas/eletivas

ISBN: 978-65-5222-065-3

CLASSES	Quanto à importância do tema	Quanto à condição de oferta da disciplina
C3	Inclusivas	Obrigatórias
C4	Exclusivas	Obrigatórias

Fonte: Adaptado de Machado, Melo e Oliveira, 2021.

Como este trabalho tem a intenção de identificar as potencialidades e dificuldades em relação à temática investigada, em respeito às singularidades de cada curso analisado, que contemplam as características e políticas institucionais, escolheu-se preservar os nomes das instituições na apresentação e discussão dos resultados, denominando-as por uma nomenclatura genérica como instituição A, B, ... etc.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

SOBRE AS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS (DCNS)

As Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) consistem em marcos regulatórios que orientam a organização e a avaliação dos cursos superiores no Brasil. Elas têm como função estabelecer princípios que garantam a qualidade do ensino acadêmico e profissional, sendo especialmente relevantes em áreas de grande impacto técnico e social, como a Arquitetura e Urbanismo (Brasil, 1996).

As Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para os cursos de Arquitetura e Urbanismo visam a formação de profissionais alinhados às demandas contemporâneas, promovendo uma ética socioambiental fundamentada em princípios de sustentabilidade, resiliência e regeneração ambiental. Essas diretrizes incentivam uma abordagem interdisciplinar, capacitando os futuros arquitetos a enfrentar desafios e a contribuir de forma ativa para o desenvolvimento de práticas em que o ambiente construído possa coexistir harmoniosamente. Ao enfatizar tais princípios, as DCNs reconhecem a necessidade urgente de transformar os processos de ensino na área e orientam a incorporação de tecnologias sustentáveis, fortalecendo a eco-

ISBN: 978-65-5222-065-3

nomia local e promovendo a resiliência das populações frente às mudanças climáticas. Essa abordagem posiciona o arquiteto como um agente de transformação, habilitando-o a projetar espaços com impactos positivos, a fomentar o uso de recursos renováveis e, consequentemente, a promover a melhoria da qualidade de vida das comunidades (Brasil, 2025).

A arquitetura efêmera, quando incorporada aos currículos, favorece a implementação dessas diretrizes e promove o aprimoramento profissional. Por sua natureza adaptável, atua como um laboratório prático para a experimentação de soluções sustentáveis, incluindo o uso de materiais recicláveis, além de possibilitar a exploração de novas técnicas construtivas. Nesse sentido, funciona como um instrumento educativo sobre sustentabilidade e regeneração ambiental, alinhando os estudantes às metas globais estabelecidas pela ONU. Assim, ao enfatizar a ética socioambiental, as DCNs contribuem para a formação de profissionais capacitados a responder de maneira eficaz às demandas ambientais, sociais e econômicas contemporâneas.

De modo geral, as DCNs de Arquitetura e Urbanismo têm evoluído ao longo dos últimos anos, passando de uma matriz curricular básica para uma estrutura mais crítica, abrangente e orientada por competências. Essa trajetória reflete o amadurecimento da concepção de formação, na qual as demandas sociais se tornam mais próximas e a qualidade do ensino é continuamente elevada, exigindo maior criatividade e rigor acadêmico.

Embora a arquitetura efêmera não seja mencionada explicitamente nos textos das DCNs, sua aplicação pedagógica encontra respaldo nos princípios dessas diretrizes. A ênfase na prática, na experimentação, na extensão e na responsabilidade social cria um ambiente favorável à sua inserção, permitindo que a arquitetura efêmera seja considerada um instrumento estratégico de ensino, com grande potencial para estimular a criticidade, a sustentabilidade, a criatividade e a inovação na formação de arquitetos e urbanistas.

O Parecer CNE/CES nº 948/2019 (Brasil, 2019a), aprovado em 9 de outubro de 2019, trata da alteração da Resolução CNE/CES nº 2, de 17

ISBN: 978-65-5222-065-3

de junho de 2010 (Brasil, 2010b), que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Arquitetura e Urbanismo, bem como da Resolução CNE/CES nº 2, de 24 de abril de 2019 (Brasil, 2019b), que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Engenharia. Com efeito, através da Portaria CNE/CES nº 11, de 4 de novembro de 2013 (Brasil, 2013), foi instituída comissão com a finalidade de analisar a inclusão de conteúdos temáticos referentes ao Desenho Universal, nas Diretrizes Curriculares Nacionais, dos cursos superiores de Arquitetura, Engenharia e similares. O Núcleo de Conhecimentos de Fundamentação passa a ser composto por campos de saber que forneçam o embasamento teórico necessário para que o futuro profissional possa ampliar seu aprendizado e foi integrado por: Estética e história das artes; Estudos sociais e econômicos; Estudos ambientais; Desenho; Desenho universal e Meios de representação e expressão. O Desenho universal passou a ser obrigatório, sendo um marco na evolução das DCNs, pois houve a inclusão social universal no campo da Arquitetura e Urbanismo, favorecendo toda a sociedade (Brasil, 2019a).

Na Resolução CNE/CES n°1, de 26 de março de 2021 (Brasil, 2021), são trazidas informações que competem aos cursos de Arquitetura e Urbanismo e Engenharias concomitantemente, sendo um documento mais generalista e sucinto. Ele possui informações sobre como devem ser feitos os PPCs e o conteúdo para a base curricular dos cursos de Arquitetura e Urbanismo, buscando destacar competências e habilidades do egresso. O seu texto reforça a indissociabilidade entre teoria e prática, pois prevê atividades de produção em ateliê de arquitetura, experimentações em laboratórios, viagens de estudos e visitas a canteiros de obra. Também inclui o Desenho universal com um ponto primordial na fundamentação dos cursos de Arquitetura e Urbanismo.

Já a Resolução CNE/CES n°952 de 2023 (Brasil, 2023), traz informações exclusivas acerca de Arquitetura e Urbanismo. Inicialmente conta com um relatório introdutório sobre como os artigos foram elaborados, nos quais todos os temas que abrangem o ensino de Arquitetura e Urba-

ISBN: 978-65-5222-065-3

nismo no Brasil foram esmiuçados. O documento insere Arquitetura e Urbanismo como questões de interesse público, dando mais visibilidade às práticas profissionais, ampliando a visão do curso como de importâncial social, política e cultural.

A Resolução CNE/CES n°1, de 11 de julho de 2025 (Brasil, 2025), consolida uma abordagem normativa mais rigorosa com parâmetros objetivos de qualidade. Defende um ensino mais tecnológico e socioambiental, ligado de fato às metas referentes à ONU. Entre seus principais pontos chamam atenção a carga horária acadêmica mínima de 3.600 horas, atividade em ateliê de arquitetura presenciais correspondendo a 40% da carga horária total, atividades extracurriculares e estágio tendo pelo menos 20% da carga horária e a proporção docente-estudante de 1:65 para disciplinas práticas e de 1:25 para disciplinas teóricas.

SOBRE A LEI Nº 12.378 QUE REGULAMENTA O EXERCÍCIO DA ARQUITETURA E URBANISMO NO BRASIL

Quanto à arquitetura efêmera (ou instalações temporárias, como em eventos, exposições, estandes, palcos, cenografia etc.), a Lei nº 12.378 sobre a regulamentação do exercício da Arquitetura e Urbanismo no Brasil (Brasil, 2010a) não trata especificamente de arquitetura efêmera de modo isolado (isto não é o foco principal da lei). Contudo, há dispositivos nela e nas regulamentações derivadas (resoluções do CAU) que abrangem essa prática como parte do campo de atuação do arquiteto e urbanista.

A lei estabelece que o arquiteto e urbanista pode atuar em diversas atividades ligadas ao projeto e execução de obras, inclusive "obras ou instalações efêmeras", ou seja: projetos de estandes, intervenções temporárias, montagem e desmontagem de estruturas fazem parte das atividades que podem ser exercidas por arquiteto/urbanista (Brasil, 2010a).

A lei prevê que todo trabalho de competência privativa ou compartilhada com outras profissões regulamentadas será objeto de registro de responsabilidade técnica (RRT). Para arquitetura efêmera, isso significa

ISBN: 978-65-5222-065-3

que as atividades de projeto e execução dessas instalações temporárias devem constar no RRT correspondente, com indicação de quem é o responsável técnico. Em documentos de orientação do CAU, há listagem explícita das atividades de projeto e execução de edifício efêmero ou instalações efêmeras como atividades técnicas que devem ser registradas (Brasil, 2010a).

Em trabalhos que envolvam montagem, desmontagem, execução, montagem estrutural, intervenções elétricas, hidráulicas, ou uso de andaimes, estruturas temporárias etc., exige-se profissional habilitado com registro; mesmo que a estrutura seja temporária, se houver risco ou trabalho técnico relevante, é exigível responsável habilitado (Brasil, 2010a).

Em construções, montagens ou instalações, ainda que temporárias, deve haver placa informativa visível com dados do responsável técnico, número do registro, tarefa técnica etc. Isso permite transparência e fiscalização. Guias do CAU tratam desse ponto para eventos e instalações efêmeras (Brasil, 2010a).

ANÁLISES DOS CURRÍCULOS

A partir da busca no e-MEC, foram identificados 45 cursos de Arquitetura e Urbanismo em instituições do estado do Rio de Janeiro ativos, dentre os quais cinco atendem aos critérios de refinamento utilizados, sendo: dois deles na cidade do Rio de Janeiro, um deles na cidade de Petrópolis, um em Niterói e mais um em Campos dos Goytacazes. Ou seja, dos 45 cursos de

Arquitetura e Urbanismo, 40 não estavam de acordo com a filtragem aplicada, apesar de o estado do Rio de Janeiro contemplar 92 municípios.

O Quadro 4 apresenta as informações relacionadas aos cursos de Arquitetura e Urbanismo: nome da instituição, cidade e sigla da instituição. O asterisco (*) indica a não disponibilização do PPC no site da instituição ou alguma informação faltante para a pesquisa.

ISBN: 978-65-5222-065-3

Quadro 4 – Informações dos cursos de Arquitetura e Urbanismo do Estado do Rio de Janeiro.

NOME DA INSTITUIÇÃO	CIDADE	INSTITUIÇÃO
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense	Campos dos Goytacazes	IFFluminense
Universidade do Estado do Rio de Janeiro	Petrópolis	UERJ*
Universidade Federal Fluminense	Niterói	UFF
Universidade Federal do Rio de Janeiro	Rio de Janeiro	UFRJ
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro	Rio de Janeiro	UFRRJ

Fonte: Elaborado pelos autores, 2025.

Com a coleta dos PPCs e matrizes curriculares, a análise focou nas disciplinas que poderiam apresentar alguma relação com a arquitetura efêmera. Para isso, foram examinadas as ementas das disciplinas para identificar possíveis menções ou conteúdos que abordassem temas como cenografia, projetos temporários, instalações efêmeras, e outras manifestações da arquitetura efêmera no currículo acadêmico dos cursos de Arquitetura e Urbanismo.

A análise comparativa dos PPCs das instituições RJ/1, RJ/2, RJ/3, RJ/4 e RJ/5 permite identificar abordagens de ensino distintas nas graduações de Arquitetura e Urbanismo no Estado do Rio de Janeiro, comprovando diferenças estruturais, epistemológicas e pedagógicas relevantes, sobretudo no que norteia a presença de conteúdos relacionados à arquitetura efêmera.

No que diz respeito à abordagem pedagógica, observa-se que a instituição RJ/1 adota um currículo sucinto e objetivo, com ênfase em conteúdos técnicos e urbanísticos, além de um compromisso explícito com questões sociais e ambientais. Apesar da consistência metodológica, esse modelo mantém características tradicionais, restringindo a inclusão de temas contemporâneos e experimentais, como a arquitetura efêmera. De forma semelhante, a instituição RJ/2 apresenta um currículo interdisciplinar, articulando questões urbanas, rurais e ambientais, o que favorece uma formação crítica. Contudo, embora sua estrutura valorize a extensão e o diálogo com as comunidades, o PPC não detalha caminhos curriculares que possibilitem aprofundamento em práticas efêmeras ou

ISBN: 978-65-5222-065-3

temporárias na Arquitetura. Em ambos os casos, observa-se uma maior ênfase na infraestrutura física do curso.

Por outro lado, a instituição RJ/3 apresenta uma proposta curricular mais flexível, oferecendo um amplo leque de disciplinas optativas/eletivas. Essa flexibilidade confere ao estudante maior autonomia na construção de seu percurso acadêmico e, consequentemente, abre espaço para a inclusão de temáticas como a arquitetura efêmera, ainda que tal inserção não esteja explicitamente prevista no documento. Trata-se, portanto, de uma liberdade formativa que, se bem orientada, pode favorecer a experimentação.

A instituição RJ/4, por sua vez, se destaca por adotar uma abordagem contemporânea, mais aberta à inovação e à experimentação. Seu PPC demonstra preocupação com práticas pedagógicas inovadoras, evidenciadas por atividades integradoras, projetos interdisciplinares e ações de extensão, como montagem de exposições, eventos e outras práticas projetuais de caráter transitório. Embora o termo "arquitetura efêmera" não esteja explicitamente mencionado, a estrutura curricular e metodológica de RJ/4 favorece sua exploração prática, especialmente por meio de disciplinas voltadas à experimentação espacial e à sustentabilidade.

O PPC da instituição RJ/5 não está disponível on-line, limitando a análise sobre o mesmo.

De modo geral, a análise evidencia que a integração da arquitetura efêmera nos cursos de Arquitetura e Urbanismo ainda é incipiente, dependendo em grande parte da iniciativa docente e da flexibilidade curricular das instituições. Para que esse campo conquiste maior robustez acadêmica, torna-se necessário repensar os PPCs sob uma perspectiva que valorize não apenas a permanência, mas também a transitoriedade como uma linguagem arquitetônica legítima, crítica e contemporânea.

A análise dos PPCs das quatro instituições públicas revela distintos posicionamentos pedagógicos e estruturas curriculares em relação às abordagens projetuais contemporâneas. Contudo, apenas em uma das matrizes curriculares analisadas (RJ/3) a arquitetura efêmera parece ter potencial como campo de conhecimento e prática.

ISBN: 978-65-5222-065-3

Por outro lado, as instituições RJ/1 e RJ/2 apresentam necessidade de aprimoramento na estrutura pedagógica de ensino, o que poderia ser alcançado por meio da reorganização de seus PPCs. Já RJ/3 e RJ/4 demonstram percursos pedagógicos mais alinhados à realidade profissional, preparando de forma mais eficaz seus alunos para os desafios do mundo do trabalho.

A análise das matrizes curriculares das instituições públicas do Estado do Rio de Janeiro que disponibilizam suas informações on-line permitiu a identificação de um conjunto de disciplinas que, em maior ou menor grau, se relacionam com os fundamentos e práticas da arquitetura efêmera. Os resultados estão sintetizados no Quadro 5, com a classificação das disciplinas conforme quatro categorias especificadas no Quadro 3. Além disso, foi indicado se as disciplinas possuem uma abordagem teórica ou prática, a partir da interpretação dos autores após leitura das ementas. Como disciplina teórica, entende-se: "estudo de conceitos", "contextualização", "discutir", "analisar", "caracterização" e "história"; e como abordagem prática: "desenvolvimento", "projeto arquitetônico", "proposta projetual" e "produção do espaço".

Quadro 5 – Disciplinas e suas características.

Inst.	Disciplina	Abordagem		Importância		Condição		Classe
		Teórica	Prática	Inclusiva	Exclusiva	Obrigatória	Optativa/ eletiva	
RJ/1	Análise e expressão no Urbanismo		X	X		X		C3
	Projeto de Arquitetura IV		X	X		X		C3
	Planejamento e gestão em Arquitetura e Urbanismo		X	X		X		C3
	Espaços e lugares – discursos e narrativas		X	X			X	C1

ISBN: 978-65-5222-065-3

Inst.	Disciplina	Abordagem		Importância		Condição		Classe
		Teórica	Prática	Inclusiva	Exclusiva	Obrigatória	Optativa/ eletiva	
RJ/2	Composição e modelagem da forma arquitetônica II		X	X		X		C3
	Projeto de Arquitetura III		X	X		X		C3
RJ/3	Projeto de Arquitetura III		X	X		X		C3
	Gestão do processo de projeto		X	X		X		C3
	Arquitetura, cena e cidade		X	X			X	C1
	Iluminação artificial		X	X			X	C1
	Qualidade ambiental dos espaços urbanos		X	X			X	C1
	Estudos urbanos contemporâneos		X	X			X	C1
	Turismo e cidade		X	X			X	C1
RJ/4	Projeto integrado II – cultura e lazer		X	X		X		C3
RJ/5	Projeto de Arquitetura I		X		X	X		C4
	Arquitetura e gestão		X	X		X		C3
	Cinema, arquitetura e história	X		X			X	C1
	Urbanismo e marketing	X		X			X	C1
	O teatro grego antigo: arqueologia, história e performance	X		X			X	C1
	Cidade e sustentabilidade		X	X		X		C1

Fonte: Elaborado pelos autores, 2025.

ISBN: 978-65-5222-065-3

Entre as disciplinas analisadas, 10 (47,62%) foram classificadas como C1, inclusivas e optativas/eletivas, abordando a efemeridade de forma indireta, geralmente por meio de temáticas correlatas, como cultura, turismo, performance e sustentabilidade. Exemplos incluem "Espaços e lugares – discursos e narrativas", prática e optativa/eletiva na RJ/1; "Turismo e cidade", prática e optativa/eletiva na RJ/3; e "O teatro grego antigo: arqueologia, história e performance", teórica e optativa/eletiva na RJ/5. Embora essas disciplinas não tenham a arquitetura efêmera como eixo central, elas fornecem elementos relevantes para sua compreensão, sobretudo no que se refere à produção cultural e à ocupação temporária dos espaços. Destacam-se ainda "Arquitetura, cena e cidade", prática e optativa/eletiva na RJ/3, que trata diretamente da relação entre arquitetura e cena urbana, com grande potencial para integrar os fundamentos da efemeridade na produção do espaço; e "Cinema, arquitetura e história", teórica e optativa/eletiva na RJ/5, na qual os alunos são incentivados a desenvolver projetos efêmeros.

Adicionalmente, observa-se que outras 10 disciplinas selecionadas (47,62%) pertencem à classe C3, inclusivas e obrigatórias, evidenciando um campo amplo para a introdução de conteúdos relacionados à efemeridade no ambiente construído. Embora não mencionem explicitamente a arquitetura efêmera em suas ementas, essas disciplinas incluem conteúdos práticos que dialogam com conceitos como temporalidade, experimentação espacial, montagem e desmontagem, uso transitório do espaço urbano e práticas sustentáveis. Exemplos incluem "Projeto de Arquitetura III" e "Projeto de Arquitetura IV", oferecidas em diferentes instituições, com abordagem prática e obrigatória, permitindo o desenvolvimento de proposições temporárias em contextos urbanos diversos.

Entretanto, nenhuma disciplina foi classificada como C2, exclusiva e optativa/eletiva, e apenas uma disciplina (4,76%) foi identificada como C4, exclusiva e obrigatória, evidenciando a escassez de espaços curriculares dedicados especificamente ao estudo e à prática da arquitetura efêmera.

ISBN: 978-65-5222-065-3

Trata-se de “Projeto de Arquitetura I”, prática e obrigatória na RJ/5, que contribui para a aprendizagem relacionada à efemeridade.

Dessa forma, o conjunto de disciplinas inclusivas, que não abordam o tema de maneira exclusiva, totaliza 20 (95,24%), enquanto apenas uma disciplina (4,76%) trata especificamente da temática. Observa-se ainda que 10 disciplinas (47,62%) são optativas/eletivas e 11 (52,38%) são obrigatórias. Essa configuração indica que a exposição dos estudantes a conteúdos específicos sobre arquitetura efêmera é bastante limitada, dependendo em grande medida da iniciativa individual do aluno em escolher disciplinas optativas/eletivas, mesmo que não exclusivas. Tal cenário restringe consideravelmente a abrangência e a universalização do tema na formação acadêmica.

A análise evidencia uma lacuna nos currículos das instituições públicas avaliadas, uma vez que, embora haja um conjunto considerável de disciplinas com potencial de diálogo com a arquitetura efêmera (classes C1 e C3), sua presença direta é praticamente inexistente. Esse dado é especialmente relevante, considerando que a efemeridade não se limita a uma linguagem estética ou a um recurso técnico, mas configura uma abordagem estratégica, reflexiva e crítica da produção do espaço, em consonância com demandas contemporâneas de flexibilidade, sustentabilidade, ativismo espacial e inovação.

É importante destacar que, embora as disciplinas C1 e C3 sejam inclusivas e não abordem o tema de forma exclusiva, elas já indicam um compromisso curricular com a temática, oferecendo uma oportunidade concreta de inserção transversal da arquitetura efêmera por meio da ressignificação de conteúdos existentes. Dessa forma, é possível ampliar sua abordagem sem a necessidade de criar novas disciplinas, representando uma estratégia eficaz frente às limitações curriculares. Tais disciplinas, longe de serem secundárias, contribuem para a formação de um currículo múltiplo. Ademais, o caráter obrigatório das disciplinas C3 e C4 reforça sua relevância formativa e impacto na matriz curricular, enquanto

ISBN: 978-65-5222-065-3

as optativas/eletivas funcionam como complemento, oferecendo ao discente a oportunidade de explorar o tema de maneira mais direcionada.

Observa-se, contudo, um desequilíbrio entre abordagens teóricas e práticas: das 21 disciplinas mapeadas, 18 (85,71%) possuem caráter prático, enquanto apenas três (14,29%) são teóricas. Essa predominância do fazer projetual e da experimentação aplicada é coerente com as práticas da arquitetura efêmera, que frequentemente envolvem montagem, desmontagem e atuação temporária no espaço urbano. Entretanto, a baixa presença de disciplinas teóricas pode comprometer a consolidação de uma base conceitual sólida, limitando a capacidade crítica dos estudantes de compreender a efemeridade para além de sua aplicação formal.

Observa-se que as disciplinas com maior potencial para abordar a temática estão concentradas no campo dos projetos arquitetônicos e urbanísticos, evidenciando a centralidade da prática projetual na formação dos arquitetos e urbanistas. No entanto, a ausência de uma abordagem mais sistemática da arquitetura efêmera limita a formação crítica dos estudantes em relação às múltiplas escalas e temporalidades do espaço construído, especialmente no contexto urbano contemporâneo.

Dessa forma, as análises apontam para a necessidade de reconhecer a arquitetura efêmera como um campo legítimo de estudo e prática. Sua incorporação não apenas enriqueceria a formação acadêmica, como também ampliaria o repertório técnico e crítico dos futuros profissionais, preparando-os de maneira mais abrangente para enfrentar os desafios complexos da cidade contemporânea.

A Tabela 1 traz uma síntese das classificações por instituição.

Tabela 1 – Análise quantitativa das classificações das disciplinas por instituição.

Inst	Classes				Totais
	C1 Inclusiva e optativa/eletiva	C2 Inclusiva e optativa/eletiva	C3 Inclusiva e obrigatória	C4 Exclusiva e obrigatória	
RJ/1	1	0	3	0	**4**
RJ/2	0	0	2	0	**2**
RJ/3	5	0	3	0	**8**

ISBN: 978-65-5222-065-3

Inst	Classes				Totais
	C1 Inclusiva e optativa/eletiva	C2 Inclusiva e optativa/eletiva	C3 Inclusiva e obrigatória	C4 Exclusiva e obrigatória	
RJ/4	0	0	1	0	**1**
RJ/5	4	0	1	1	**6**
Totais	**10**	**0**	**10**	**1**	**21**

Fonte: Elaborada pelos autores, 2025.

Das 21 disciplinas identificadas, quatro (19,05%) pertencem à instituição RJ/1, duas (9,52%) à RJ/2, oito (38,10%) à RJ/3, uma (4,76%) à RJ/4 e seis (28,57%) à RJ/5.

Na RJ/1, das quatro disciplinas, uma (25%) é classificada como C1, inclusiva e optativa/eletiva, e três (75%) como C3, inclusivas e obrigatórias. As duas disciplinas da RJ/2 (100%) são de classe C3, inclusivas e obrigatórias. Entre as oito disciplinas da RJ/3, cinco (62,50%) são C1, inclusivas e optativas/eletivas, e três (37,50%) são C3, inclusivas e obrigatórias. A disciplina da RJ/4 (100%) é C3, inclusiva e obrigatória. Por fim, das seis disciplinas da RJ/5, quatro (66,67%) são C1, inclusivas e optativas/eletivas; uma (16,67%) é C3, inclusiva e obrigatória; e uma (16,67%) é C4, exclusiva e obrigatória.

Em síntese, os dados do Quadro 5 e da Tabela 1 reforçam que a arquitetura efêmera ainda ocupa um espaço reduzido nos currículos das instituições analisadas, tanto quantitativa quanto qualitativamente. Sua inserção ocorre de forma pontual, na maioria das vezes indireta ou implícita. A superação dessa lacuna exige uma análise crítica das matrizes curriculares, visando integrar de forma mais expressiva e estratégica conteúdos relacionados à temporalidade e à experimentação no espaço arquitetônico e urbano.

Além disso, é fundamental fortalecer o diálogo entre teoria e prática, garantindo que os fundamentos conceituais da efemeridade sejam discutidos em profundidade. Isso favorece uma formação crítica e sensível às demandas contemporâneas da sociedade. Nesse contexto, a arquitetura efêmera não deve ser compreendida apenas como prática alternativa ou

ISBN: 978-65-5222-065-3

artística, mas como um campo de conhecimento e ação essencial para arquitetos e urbanistas comprometidos com a inovação, a sustentabilidade e a democratização do espaço urbano.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando que a divulgação de informações sobre arquiteturas permanentes, mais tradicionais, é predominante tanto no âmbito acadêmico quanto fora dele, esta pesquisa enfatiza a necessidade de um ensino que também ofereça bases sólidas para a exploração da arquitetura efêmera, menos convencional.

A pesquisa evidencia que, apesar da relevância crescente da efemeridade em práticas internacionais e circuitos culturais, ela permanece estruturalmente ausente nas Diretrizes Curriculares Nacionais, nos Projetos Pedagógicos de Cursos e nas disciplinas dos cursos analisados. Quando presente, é frequentemente relegada a conteúdos optativos/eletivos, transversais ou periféricos, raramente reconhecida como campo autônomo de conhecimento.

Nas instituições públicas do Estado do Rio de Janeiro analisadas, embora existam iniciativas pontuais envolvendo o tema, estas não têm respaldo formal na organização curricular, dificultando sua continuidade e aprofundamento. A ausência de conteúdos sistematizados compromete não apenas a formação técnica, mas também o desenvolvimento de um pensamento crítico capaz de compreender a cidade em suas múltiplas temporalidades, simbólicas e políticas.

As lacunas identificadas não devem ser vistas como limitações definitivas, mas como oportunidades para repensar o ensino da Arquitetura frente aos desafios do século XXI, reconhecendo a arquitetura efêmera como campo legítimo de saber e prática. Compreendida em sua dimensão mais ampla, a efemeridade não representa o transitório como ausência de valor, mas como catalisador de experiências significativas, crítica social e possibilidades projetuais ainda por explorar.

ISBN: 978-65-5222-065-3

Defende-se que o ensino da sustentabilidade nas escolas de Arquitetura e Urbanismo exerça papel central na formação acadêmica, desenvolvendo autonomia e confiança nos estudantes para trabalhar com diferentes materiais e técnicas construtivas, tendo o tempo como variável fundamental. A investigação sobre a forma como a arquitetura efêmera é abordada nos cursos públicos do Estado do Rio de Janeiro visa propor estratégias pedagógicas que ampliem a formação prática, incentivem apropriações culturais significativas e favoreçam projetos arquitetônicos mais adaptáveis, considerando questões climáticas e a escassez de recursos naturais.

Nesse contexto, a arquitetura efêmera, em sua natureza interdisciplinar permite articular teoria e prática, concepção e montagem, projeto e experimentação – aspectos essenciais para o desenvolvimento de competências projetuais integradas e sensíveis às escalas urbanas. A transitoriedade dessas arquiteturas exige dos estudantes domínio de tecnologias leves, montagem racional, sustentabilidade, logística, gestão de recursos e empatia com o espaço público e seus ocupantes.

Ao integrar elementos da arquitetura efêmera, o ensino se torna mais envolvente, crítico e contextualizado, possibilitando aos estudantes compreenderem o tempo como dimensão projetual e a impermanência como potência criadora. Tais qualidades pedagógicas reforçam princípios de autonomia intelectual, trabalho coletivo e capacidade de intervenção, mesmo que temporária, na realidade social.

No cenário atual de emergência climática, crise habitacional, deslocamentos forçados e privatização do espaço público, a arquitetura efêmera surge como instrumento estratégico para respostas rápidas, acessíveis e sustentáveis. Intervenções temporárias em favelas, zonas de risco, ocupações, festivais, feiras culturais e ações pedagógicas demonstram a amplitude do seu potencial e a relevância de sua inclusão no ensino formal.

REFERÊNCIAS

BASTOS, Raysa Coelho. **Abordagem da sustentabilidade na formação de arquitetos e urbanistas do Instituto Federal Fluminense**. 2022. Dissertação (Mestrado em Arquitetura, Urbanismo e Tecnologias) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense, Campos dos Goytacazes. Disponível em: http://bd.centro.iff.edu.br/jspui/handle/123456789/4376. Acesso em: 10 out. 2024.

BRASIL. **Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Ministério da Educação. Brasília, DF, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 21 fev. 2025.

BRASIL. **Lei nº 12.378, de 31 de dezembro de 2010**. Regulamenta o exercício da Arquitetura e Urbanismo; cria o Conselho de Arquitetura e Urbanismo do Brasil – CAU/BR e os Conselhos de Arquitetura e Urbanismo dos Estados e do Distrito Federal – CAUs; e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 2010a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/l12378.htm. Acesso em: 15 out. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. **Resolução CNE/CES nº 2, de 17 de junho de 2010**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de graduação em Arquitetura e Urbanismo, alterando dispositivos da Resolução CNE/CES nº 6/2006. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 18 jun. 2010, Seção 1, p. 37-38. Brasília, DF, 2010b. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/2010/rces002_10.pdf. Acesso em: 15 out. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. **Resolução CNE/CES nº 11, de julho de 2025**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Arquitetura e Urbanismo. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 14 jul. 2025, seção 1, p. 36. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/2025/julho-2025/rces001_25.pdf. Acesso em: 02 out. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. **Parecer CNE/CES nº 952, de 2023**. Brasília, 2023. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&-

view=download&alias=256931-pces952-23&category_slug=dezembro-2023-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 02 out. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. **Resolução CNE/CES nº 1, de 26 de março de 2021**. Altera o art. 9˚, § 1º da Resolução CNE/CES nº 2/2019 e o art. 6˚, § 1º da Resolução CNE/CES nº 2/2010. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 29 mar. 2021, seção 1, p. 85. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=175301-rces001-21&category_slug=marco-2021-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 02 out. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. **Parecer CNE/CES nº 948, de 9 de outubro de 2019**. Alteração da Resolução CNE/CES nº 2, de 17 de junho de 2010, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Arquitetura e Urbanismo, bacharelado, e alteração da Resolução CNE/CES nº 2, de 24 de abril de 2019, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Engenharia, em virtude de decisão judicial transitada em julgado. Brasília: MEC, 2019. Brasília, 2019a. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=128041-pces948-19&category_slug=outubro-2019&Itemid=30192. Acesso em: 02 out. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. **Resolução CNE/CES nº 2, de 24 de abril de 2019**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de graduação em Engenharia. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, n. 79, p. 43–44, 25 abr. 2019. 2019b. Disponível em: https://abmes.org.br/legislacoes/detalhe/2764/resolucao-cne-ces-n-2. Acesso em: 15 out. 2025.

BRASIL. **Portaria CNE/CES nº 11, de 4 de novembro de 2013**. Brasília: Ministério da Educação, 2013.

CABRAL, Yasmin Camilato. **Abordagem de materiais e técnicas construtivas não convencionais nos cursos de Arquitetura e Urbanismo de instituições públicas**. 2024. Dissertação (Mestrado em Arquitetura, Urbanismo e Tecnologias) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense, Campos dos Goytacazes. Disponível em: http://bd.centro.iff.edu.br/jspui/handle/123456789/4548. Acesso em: 10 out. 2024.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6. ed., São Paulo: Atlas, 2019. IFFLUMINENSE. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense.

RESOLUÇÃO N.˚ 12, DE 10 DE MARÇO DE 2020. Projeto Pedagógico do Curso de bacharelado em Arquitetura e Urbanismo campus Campos Centro. Campos dos Goytacazes, RJ, 2020.

MACHADO, Raiza Oliveira; MELO, Cássia Maria de Assis Rangel; OLIVEIRA, Sergio Rafael Cortes de. Arquitetura da Cidade e Sustentabilidade: Perspectivas curriculares da formação de arquitetos e urbanistas em Campos dos Goytacazes/RJ. In: 5º ENCUENTRO INTERNACIONAL LA FORMACIÓN UNIVERSITARIA Y LA DIMENSIÓN SOCIAL

DEL PROFESIONAL, 2021, Córdoba, 2021. **Anais do 5º Encuentro internacional la formación universitaria y la dimensión social del profesional**: hábitat, ciudadanía y participación. Organizadoras Nora Zoila Lanfri e Sylvia Adriana Dobry. Córdoba: Editorial de la Facultad de Arquitectura, Urbanismo y Diseño de la Universidad Nacional de Córdoba, 2021, p. 636-656.

ONU. Organização das Nações Unidas. Programa de Desenvolvimento das Nações Unidas. **Transformando nosso mundo**: a Agenda 2030 para o desenvolvimento sustentável. Disponível em: http://www.br.undp.org/content/dam/brazil/docs/agenda2030/undp-br-Agenda2030-completo-pt-br-2016.pdf. Acesso em: 13 out. 2025.

UFF. Universidade Federal Fluminense. **Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Arquitetura e Urbanismo**. Rio de Janeiro, RJ, 2019.

UFRJ. Universidade Federal do Rio de Janeiro. **Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Arquitetura e Urbanismo (2021-2030)**. Rio de Janeiro, RJ, 2021.

UFRRJ. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. **Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Arquitetura e Urbanismo (2011-2016)**. Seropédica, RJ, 2021.

ISBN: 978-65-5222-065-3

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT17.031

ENTRE VERSOS E RIMAS: POEMAS INFANTOJUVENIS DOS SÉCULOS XX E XXI EM SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Cyntia dos Santos Jorge[1]
Iago Pereira dos Santos[2]
Sérgio Arruda de Moura[3]

RESUMO

Considerando que a Literatura Infantojuvenil traz como fundamento as concepções civil, histórica, cultural, psicológica e psicanalítica de infância e adolescência no mundo e no Brasil, objetiva-se analisar os diferentes papéis que adotou, historicamente, nos textos e ilustrações de poemas de Olavo Bilac e Cecília Meireles, representantes da Literatura Infantil e Juvenil do século XX, e nos de Sérgio Caparelli, autor do século XXI. Para tanto, procede-se à investigação de natureza qualitativa, baseando-se nas reflexões de Minayo (2009); além de descritiva e documental, fundamentando-se em levantamento bibliográfico e na literatura disponível, de acordo com Prodanov e Freitas (2013). A prerrogativa de Candido (1995) ao considerar a literatura um direito de todos, baseia-se na força humanizadora que carrega, por desenvolver o aspecto sensível do ser humano. Por isso, esse estudo aborda o tema da Sequência Didática, a partir de Zabala (1998), sugerindo um encadeamento, em três

1 Doutoranda do Curso de Cognição e Linguagem da Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro - UENF, cyntiasj@gmail.com;

2 Doutorando do Curso de Cognição e Linguagem da Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro - UENF, iagoreisd@gmail.com;

3 Doutor pelo Curso de Literatura Comparada, da Universidade Federal do Rio de Janeiro, UFRJ, arruda@uenf.br

ISBN: 978-65-5222-065-3

encontros, das perspectivas linguísticas da forma e conteúdo, nos aspectos sociais e culturais de alguns poemas, a partir dos temas: compromisso pedagógico da moralização; autoconhecimento; crítica social; conteúdo lúdico, numa abordagem metafórica; contexto urbano e cotidiano de jovem leitor, de acordo com Lajolo (2011), Hunt (2010), Proença Filho (2012) e Bosi (2022). Deste modo, observa-se que a análise histórico social da Literatura Infantil e Juvenil materializa-se nas investigações dos poemas para os públicos infantil e juvenil, nesses séculos, o que permite concluir que os conteúdos passam de moralizantes, preocupados com a formação e educação infantil, para terem a fantasia experimentada por metáforas, assuntos do cotidiano e imagens divertidas; e, na forma, os poemas, no passado, apresentavam preciosismo vocabular e culto pela forma, ao passo que, hoje, são mais livres, com rimas simples e diretas, ou até sem rimas, o que contribui para o tom leve, lúdico, contemporâneo e espontâneo da poesia.

Palavras-chave: Literatura Infantil e Juvenil, Poema, Sequência Didática.

ISBN: 978-65-5222-065-3

INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem como grande tema de estudo a didática voltada ao ensino da Literatura Infantojuvenil. O objetivo da didática é investigar e propor formas de organização e condução do processo de ensino-aprendizagem, para uma formação integral dos estudantes. O exercício didático, aqui apresentado, traz a análise de um curso de graduação, por intermédio da sua matriz curricular, no qual os pesquisadores escolheram um componente curricular para elaboração de uma sequência didática.

O curso escolhido foi o de *Licenciatura em Letras – Português e Literaturas*, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense (IFFluminense) do *campus* Campos Centro, bem como o componente curricular *Literatura Infantil e Juvenil* para a propositura do exercício didático intitulado: Ente versos e rimas: poemas infantojuvenis dos séculos XX e XXI em sequência didática. Essa escolha se justifica pela relevância de refletir e aprimorar a formação de professores, destacando práticas didáticas inovadoras e relevantes para o Ensino Superior. Ao abordar a Literatura Infantil e Juvenil, o trabalho se justifica e contribui tanto para o desenvolvimento do pensamento crítico dos futuros docentes, quanto para a valorização de práticas pedagógicas que dialogam com diferentes perspectivas históricas e culturais, possibilitando avanços significativos na formação acadêmica e nas práticas educativas.

Busca-se investigar de que forma os poemas de Olavo Bilac e Cecília Meireles, reconhecidos como expoentes da Literatura Infantil e Juvenil do século XX, e as obras de Sérgio Caparelli, autor destacado do século XXI, expressam e assumem múltiplos papéis em seus textos e ilustrações ao longo do tempo. Pretende-se aprofundar o entendimento sobre as transformações históricas, sociais e culturais presentes nas produções desses autores, identificando as diferentes funções que a literatura dirigida ao público infantojuvenil desempenhou — seja como veículo de formação, reflexão, entretenimento ou construção de mundos imaginários. Assim, o

ISBN: 978-65-5222-065-3

objetivo é analisar, em perspectiva comparativa e contextualizada, como as obras retratam, valorizam e ressignificam a infância e a adolescência, contribuindo para o enriquecimento da prática pedagógica e para a compreensão dos processos educativos na literatura voltada a crianças e jovens.

Quanto à metodologia, trata-se de uma pesquisa qualitativa e centrada na interpretação dos textos e ilustrações. O estudo é descritivo e documental, contextualizando os conteúdos analisados historicamente. Fundamenta-se, também, em levantamento bibliográfico e análise da literatura especializada, garantindo profundidade e rigor à investigação.

Percebe-se, portanto, pela análise histórico-social dos poemas para crianças e jovens, uma clara mudança nos conteúdos e formas da Literatura Infantil e Juvenil. Antes, predominavam textos moralizantes e preocupados com a formação, enquanto hoje são valorizadas a fantasia, o cotidiano e o humor. Formalmente, o rigor e o vocabulário sofisticado deram lugar a versos livres e rimas simples, tornando a poesia mais leve, espontânea e próxima do universo infantojuvenil. Dessa forma, hoje, a Literatura Infantil e Juvenil reafirma seu compromisso com a formação integral, sem perder o encanto e o prazer pelo universo poético.

METODOLOGIA

A abordagem adotada nesta pesquisa é de natureza qualitativa, buscando interpretar os sentidos, contextos e significados presentes nos textos e ilustrações analisados. O referencial teórico utilizado fundamenta-se nas contribuições de Minayo (2009), que enfatiza a importância da compreensão profunda dos fenômenos humanos presentes em produções culturais. Paralelamente, a pesquisa configura-se como descritiva e documental, por detalhar, registrar e interpretar conteúdos e registros encontrados, articulando-os aos seus contextos históricos e sociais. Para garantir a robustez metodológica, recorre-se a levantamento bibliográfico aprofundado e à análise criteriosa de literatura especializada, conforme

ISBN: 978-65-5222-065-3

os procedimentos recomendados por Prodanov e Freitas (2013). Esse conjunto metodológico permite não apenas mapear informações e identificar tendências, mas também refletir criticamente sobre os dados produzidos, ampliando o entendimento acerca dos diferentes papéis assumidos pela Literatura Infantil e Juvenil nos períodos analisados.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

As produções científicas estão permeadas de variados métodos. De acordo com Zabala (1998), o primeiro elemento que identifica o método é o tipo de ordem em que se propõem as atividades. As sequências didáticas, um exemplo de método, possibilitam um trabalho gradual, a partir de um tema específico, podendo evidenciar alguma dimensão específica. Sobre os estudos de gêneros textuais, pode-se ater na abordagem das dimensões discursiva, semântica, entre outras.

Este trabalho tem por objetivo propor a análise do gênero textual poema, em um movimento teórico-prático, o qual considera produções literárias infantis e juvenis, especificamente poemas dos séculos XX e XXI em seus aspectos linguísticos na forma e no conteúdo. A implementação dessa sequência didática pode se dar no componente curricular *Literatura Infantil e Juvenil*, do Curso de Licenciatura em Letras – Português e Literaturas, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense (IFFluminense) do *campus* Campos Centro.

Esse componente curricular *Literatura Infantil e Juvenil*, do Curso de Licenciatura em Letras – Português e Literaturas, traz como ementa as concepções civil, histórica, cultural, psicológica e psicanalítica de infância e adolescência no mundo e no Brasil, bem como suas especificidades, por meio da perspectiva histórica. São estudadas e analisadas características de obras literárias selecionadas quanto ao texto, à ilustração, à mídia e aos autores. Os objetivos perpassam sobre refletir a literatura infantil e juvenil, tendo como ponto de partida as experiências de leitura dos discentes e de suas vivências no estágio supervisionado. Além disso, importa discutir

ISBN: 978-65-5222-065-3

a importância dessa literatura na formação do leitor, como propor estratégias para elaboração de material didático aos interesses e necessidades de crianças, adolescentes e jovens (Brasil, 2019).

A *Literatura Infantil e Juvenil* é ofertada no oitavo período do curso. A Figura 1 apresenta o recorte da matriz deste último período de Licenciatura em Letras:

Figura 1 – Matriz Curricular do Curso de Licenciatura em Letras – Português e Literaturas

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA FLUMINENSE
Campus Campos Centro

		Componente Curricular	Carga horária (h/a)	Carga horária (h)
8º período	Dimensão dos saberes específicos	Literatura Infantil e Juvenil	40 + 20*	34 + 17*
		Literatura Comparada	80	68
		Tópicos Especiais em Linguagens, Literaturas e Educação	40	34
	Dimensão dos saberes instrumentais	Trabalho de Conclusão de Curso II	40**	34**
	Dimensão da prática profissional	Estágio Curricular Supervisionado IV	120*	100*
		Diálogos com a Escola-Campo IV*	60*	50*
		Atividades Teórico-práticas de Aprofundamento	-	-

Fonte: Elaborada pelos autores (2024).

Percebe-se que essa literatura está elencada dentro da dimensão saberes específicos, que são é formada por conhecimentos próprios à formação (Brasil, 2019). Outros componentes fazem parte desse grupo, em especial todos que se voltam ao estudo da literatura, como Teoria Literária I, no primeiro período; Teoria Literária II, no segundo; Literatura Brasileira I, no terceiro; Literatura Brasileira II, no quatro; Literatura Brasileira III e Literatura Portuguesa I, no quinto; Literatura Brasileira IV e Literatura Portuguesa II, no sexto; e Literatura Africana de Língua Portuguesa no sétimo período. Todos componentes que trazem perspectivas basilares ao estudo da Literatura Infantil e Juvenil, além do amadurecimento para abordagem

ISBN: 978-65-5222-065-3

histórica necessária, e das perspectivas que os alunos têm por estarem em cumprimento de estágio supervisionado. E, especificamente a Literatura Infantil e Juvenil traz como pré-requisito, não por acaso, Teoria Literária II.

Sendo assim, a partir das concepções de infância e adolescência, estudo histórico da literatura infantil e juvenil no Brasil e no mundo, das características das obras literárias, dos texto e ilustração, entre outros, este trabalho propõe a análise dos diferentes papéis que a Literatura Infantil e Juvenil adotou historicamente nos textos e ilustrações de poemas de Olavo Bilac e Cecília Meireles, representantes da Literatura Infantil e Juvenil do século XX, e nos de Sérgio Caparelli, autor do século XXI, por meio da metodologia da sequência didática, o que será apresentado a seguir.

A PROPOSTA DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA NA *LITERATURA INFANTIL E JUVENIL* NOS POEMAS DE OLAVO BILAC, CECÍLIA MEIRELES E SÉRGIO CAPARELLI

Curso: Licenciatura em Letras – Português e Literaturas – 8° período. Disciplina: *Literatura Infantil e Juvenil* (3h/aula)

Temática da sequência: Linguagem- forma e conteúdo na Literatura Infantil e Juvenil.

Título da sequência: A Literatura Infantil/Juvenil nos poemas de Olavo Bilac, Cecília Meireles e Sérgio Caparelli – uma Sequência Didática.

Objetivos da sequência:

- Rever concepções de infância e adolescência e complementar o estudo dos diferentes papéis que a Literatura Infantil e Juvenil adotou historicamente, com a finalidade de analisar produções textuais;
- Analisar poemas de Olavo Bilac e de Sérgio Caparelli a partir das perspectivas linguísticas da forma e conteúdo, nos aspectos sociais e culturais, nas perspectivas moralizantes, de autoconhecimento, de crítica social, entre outros.

ISBN: 978-65-5222-065-3

- Propor o estudo, em grupo, dirigido a partir da teoria apresentada, de outros dois poemas de Cecília Meireles e Sérgio Caparelli, compreendendo as relações de interdiscursividade que enunciam a explicitação de relações dialógicas e a identificação de posicionamentos ou de perspectivas de autoconhecimento, de crítica social, etc.

Estratégia de ensino: aula expositiva dialógica, por meio da sequência didática.

Justificativa: Considerando a natureza da Literatura Infantil/Juvenil, adota-se a aula dialogada, pois, por meio dela, serão construídas compreensões da linguagem, na forma e no conteúdo, desde as poesias de Bilac, que prezam pela métrica e conteúdo pedagógico moralizante, nos anos 10, do século passado, destinadas ao público infantil e juvenil; passando pela produção de Cecília Meireles, nos anos 30, que apresentam ainda o intuito pedagogizante; chegando, na contemporaneidade, nas produções de Sérgio Caparelli, especificamente para o público infantil (formas mais livres e lúdicas, com assuntos do cotidiano e imagens divertidas) e para o público juvenil (sem rimas regulares e sonoridade demarcada, com conteúdo que suscita reflexão do leitor).

Recursos didáticos: Quadro branco, caneta para quadro branco, reproduções impressas dos textos trabalhados, Datashow para projeção desses textos e notebook.

Concepção pedagógica: A aula se inscreve na tendência pedagógica de viés progressista denominada Crítico-Social dos Conteúdos, conforme propõe Libâneo (1990). Esse autor propõe uma pedagogia que concebe o aluno como um ser social apto a transformar a si e a sociedade e a interpretar suas experiências de vida por meio da consciência crítica instrumentalizada pelos conhecimentos, competências e habilidades desenvolvidas no espaço escolar.

Avaliação: Esse processo envolve a avaliação formativa, com a participação e interatividade nas discussões, buscando identificar a rentabilidade

ISBN: 978-65-5222-065-3

e a compreensão de poemas, em diferentes tempos históricos e contextos de produção, da literatura Infantil/Juvenil.

CRONOGRAMA

Aula 1

Apresentação da temática com retomada de concepções sobre infância e adolescência na literatura infantil e juvenil, a partir da base teórica de Candido (1995), Hunt (2010) e Lajolo (2011).

Objetivo da aula: Revisitar concepções de infância e adolescência e continuar os estudos dos diferentes papéis que a Literatura Infantil e Juvenil adotou historicamente no Brasil e no mundo.

Conteúdo: Os conteúdos abordados nesta aula estão vinculados à perspectiva inicial do direito que todos temos de ter contato com a literatura, uma vez que ela desenvolve o aspecto sensível do ser humano, por isso uma força humanizadora, de acordo com Candido (1995).

Sobre a Literatura Infantil e Juvenil, em uma perspectiva histórica, a criança vem sendo concebida pelos adultos de diferentes maneiras. Na Idade Média, a ela era vista como um adulto em miniatura, além de não haver diferenciação de literatura veiculada para adultos e crianças, porque não havia literatura propriamente infantil. No século XVIII, período em que as sociedades sofriam com a mudança pela industrialização, pode-se verificar que valores eram descartados em nome do poderio econômico e por que surgia uma nova classe – a burguesia. Havia, portanto, um novo modelo familiar burguês, em que passou a existir uma consideração especial para a infância. E esse ser passa a ser protegido, idealizado, dependente, com inocência natural. Por conta disso, pela falta de experiência, a criança é afastada da sociedade – indo para a escola – o que potencializa a improdutividade social dela. Além, é claro, de a literatura infantil manter a norma vigente em vigor – a visão adulta.

O compromisso pedagógico da literatura destinada às crianças, historicamente, é aquele que sustenta a ideia da burguesia - quem patrocinou

ISBN: 978-65-5222-065-3

o aperfeiçoamento e a expansão escolar. Com a escola, a criança passou a experimentar a clausura e a pensar o mundo a partir da elaboração de ideias que se justificam como o selo da pedagogia: de uma infância idealizada; um ser com pouca experiência, e que, portanto, precisa ser preparado pela pedagogia dos livros infantis ao embate com a realidade. Nos livros infantis, por exemplo, há a busca por um "final feliz", o que precisa preservar a inocência da criança, até porque há uma fragilidade biológica nesse ser em formação.

Ainda hoje, as crianças devem reproduzir comportamentos e valores da classe burguesa. Lajolo (2011) afirma que a relação entre a escola e a literatura infantil é de mútua dependência, porque a escola garante o mercado para os livros e elas ensinam valores por meio das narrativas.

Muitos textos foram produzidos para o público infantil e juvenil, segundo Hunt (2010), com a falta de entendimento tanto das habilidades do leitor, quanto na forma como os textos operavam. Isso se explica pela perspectiva ingênua adota na relação entre leitor e texto, além da inferiorização da Literatura Infantil e Juvenil em relação a outras literaturas.

Metodologia: Aula expositiva dialógica, que traz conceitos basilares da Literatura Infantil e Juvenil.

Recursos: Quadro branco, caneta para quadro branco, reproduções impressas dos textos trabalhados, Datashow para projeção desses textos e notebook.

Avaliação: Avaliação formativa, com a participação e interatividade nas discussões.

Bibliografia básica:

CANDIDO, A. O direito à Literatura. *In:* CANDIDO, A. **Vários escritos**. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

HUNT, P. **Crítica, teoria e literatura infantil**. São Paulo: Cosac Naify, 2010.

LAJOLO, M. **Literatura Infantil Brasileira**. São Paulo: Editora Ática, 2011. Bibliografia complementar:

LIBANEO, J. C. **Democratização da Escola Pública**: a pedagogia crítico-social dos conteúdos. São Paulo: Loyola, 1990.

Aula 2

Apresentação de poemas dos séculos XX e XXI, os quais expõem as diferentes perspectivas históricas sobre infância e adolescência na Literatura Infantil e Juvenil.

Objetivo da aula: Analisar poemas de Olavo Bilac e de Sérgio Caparelli a partir das perspectivas linguísticas da forma e do conteúdo, nos aspectos sociais, culturais e históricos da Literatura Infantil e Juvenil no Brasil.

Conteúdo: A aula transcorrerá, historicamente, pela infância, como projeto para a oficialização da literatura brasileira durante o século XIX, tendo como principal nome, no Brasil, Olavo Bilac, que apresentou, por meio das poesias dos anos 10, do século passado, marcas métricas, num reconhecimento da infância, bem como a preocupação de uma literatura para educação desse público, infância e juventude, assim vistas de maneira uniforme, com o compromisso pedagógico da moralização, de acordo com Lajolo (2011) e Hunt (2010).

Será analisado, nessa segunda aula, o poema *A Borboleta* (Figura 2), que compõe o livro Poesias Infantis, de Olavo Bilac (1904), que representou um arquivo histórico a respeito da escola republicana brasileira e que esteve presente por mais de cinco décadas em muitos Estados do Brasil.

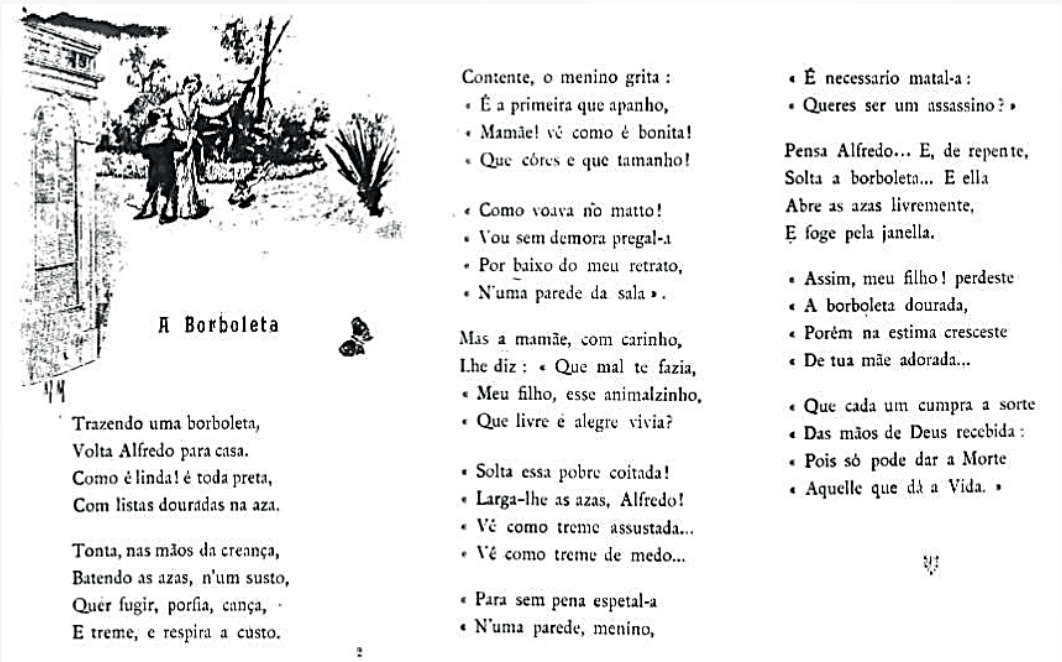
Nos anos 10 do século XX poucas produções poéticas existiam no Brasil para o público infantil. Olavo Bilac foi um representante do Parnasianismo brasileiro, final do século XIX, período literário que se voltou aos valores greco-romanos do equilíbrio e da razão, com preciosismo vocabular e culto pela forma. Tendo sido o que mais produziu, Bilac perpassou pela descrição e temas sentimentais, produzindo, inclusive, para o público infantil (Bosi, 2022).

Ao estudar o plano da forma em suas poesias, observa-se que todas as estrofes de "A Borboleta" trazem agrupamentos de quatro versos, quartetos, formando uma unidade. Na metrificação, ou seja, no estudo da estrutura métrica dos versos do poema, pode-se perceber que todos os

ISBN: 978-65-5222-065-3

versos possuem sete sílabas poéticas, indicando que o poema está estruturado em redondilhas maiores, ou versos heptassílabos (Proença Filho, 2012).

Figura 2 – Poema *A Borboleta*, de Olavo Bilac



A Borboleta

Trazendo uma borboleta,
Volta Alfredo para casa.
Como é linda! é toda preta,
Com listas douradas na aza.

Tonta, nas mãos da creança,
Batendo as azas, n'um susto,
Quér fugir, porfia, cança,
E treme, e respira a custo.

Contente, o menino grita :
« É a primeira que apanho,
« Mamãe! vê como é bonita!
« Que côres e que tamanho!

« Como voava no matto!
« Vou sem demora pregal-a
« Por baixo do meu retrato,
« N'uma parede da sala ».

Mas a mamãe, com carinho,
Lhe diz : « Que mal te fazia,
« Meu filho, esse animalzinho,
« Que livre e alegre vivia?

« Solta essa pobre coitada!
« Larga-lhe as azas, Alfredo!
« Vê como treme assustada...
« Vê como treme de medo...

« Para sem pena espetal-a
« N'uma parede, menino,
« É necessario matal-a :
« Queres ser um assassino? »

Pensa Alfredo... E, de repente,
Solta a borboleta... E ella
Abre as azas livremente,
E foge pela janella.

« Assim, meu filho! perdeste
« A borboleta dourada,
« Porém na estima cresceste
« De tua mãe adorada...

« Que cada um cumpra a sorte
« Das mãos de Deus recebida :
« Pois só pode dar a Morte
« Aquelle que dá a Vida. »

Fonte: Bilac (1904, p. 17-19).

Sobre a rima, esse poema apresenta, predominantemente, o esquema de rima alternada ABAB, com apenas uma exceção de estrofe em ABC e duas estrofes incompletas com esquema AB. Este padrão de rima alternada contribui para a musicalidade e fluidez da leitura do poema. Além disso, a maioria das rimas são pobres, pois geralmente acontecem entre palavras da mesma classe gramatical, substantivos, por exemplo em "casa" e "aza", na primeira estrofe. E o ritmo do poema é regular, pois os acentos tônicos geralmente caem na segunda, quarta e sexta sílabas, criando uma cadência suave e melodiosa. Esse padrão rítmico contribui para a harmonia do poema, reforçando a mensagem e a emoção transmitidas pelo autor (Proença Filho, 2012).

ISBN: 978-65-5222-065-3

A respeito do plano do conteúdo, há um tom moralizante, por meio do eu lírico a mãe. A vontade dela é o desejo "(...) da justiça, da bondade, da gratidão, etc.", de acordo com Lajolo (1982, p. 103). A voz da mãe, expressa na poesia, ao questionar Alfredo sobre o motivo de capturar um animal que estava livre e alegre, simboliza a representação da literatura como instrumento para propagação do mandonismo cultural e social da própria escola. Também, não maltratar os animais era um tema abordado pela literatura cívica e propagado no período.

Ademais, a escolha da palavra "assassino" tem como fundamento atingir o tom máximo moralizante na poesia, tendo na figura feminina e materna quem declara a expressão na poesia, o dever de cuidado com os filhos e com o lar – um molde da estrutura familiar burguesa.

Na contemporaneidade, em contrapartida, encontramos Sérgio Caparelli, que, no final da década de 1990, traz poemas com formas estáveis, e com conteúdo lúdico, numa abordagem metafórica, voltando-se para a sonoridade. Nesses anos, há a divisão das poesias infantis das juvenis. Especificamente para esse último público, Caparelli (1999) escreve, nos anos 2000, sobre temas de relacionamentos entre pais e filhos adolescentes, para refletir sentimentos e conflitos que fazem parte da vida do adolescente.

O livro *A árvore que dava sorvete*, de Caparelli (1999), traz o poema, de mesmo nome, que é apresentado a seguir:

A árvore que dava sorvete

No Polo Norte
Tem árvore
Que dá sorvete.

De morango
Para as filhas
Do calango.

ISBN: 978-65-5222-065-3

De chocolate
Para o cachorro
Do alfaiate.

De groselha
Para a gata
Da Adélia.

E de uva
Para a filha
Da viúva.

No Polo Norte
Tem árvore
Que dá sorvete.

Acredita?

Sérgio Caparelli, autor que escreveu por três décadas, 1980 e 1990, do século XX, e anos 2000, do século XXI, é conhecido por vários prêmios e láureas, sendo reconhecido como um dos principais representantes da literatura infantil brasileira. Suas obras da década de 80 trazem elementos que se preocupam em dar voz às crianças, não por meio de personagens da mesma faixa etária, mas por animais e outros elementos que coincidem com os interesses infantis, numa perspectiva lúdica. Nos anos 90, os poemas se utilizam predominantemente de metáforas, direcionando o olhar da criança para o simbólico, dialogando com a interioridade. Já, nos anos 2000, por meio de textos mais livres e irregulares, com diversidade de temas que, inclusive, extrapolam o repertório infantil corriqueiro. Por meio da ludicidade aparecem sentimentos infantis, também com assuntos do cotidiano, alternando nas formas regulares e irregulares.

ISBN: 978-65-5222-065-3

Nesse poema *A árvore que dava sorvete*, Caparelli (1999) apresenta uma poesia bastante criativa que brinca com a ideia de árvores no Polo Norte produzindo sorvetes de diferentes sabores para diversos personagens. Isso corrobora com a ludicidade e humorística, explorando temas fantásticos e surreais em suas obras.

No plano da forma, o poema é composto por estrofes curtas e simétricas. Quanto à metrificação, ele não segue um padrão rígido de métrica tradicional. Em vez disso, parece se basear mais na musicalidade das palavras e na estruturação das estrofes para criar um ritmo próprio. As estrofes são simples e eficazes em sua estrutura, criando uma repetição que reforça o tom lúdico e a ideia central do poema – a existência de uma árvore fantástica que produz sorvetes.

Sobre a rima, o poema a utiliza de maneira simples e eficaz para criar um ritmo leve e humorístico, utilizando, principalmente, rimas alternadas e simples, em que os versos finais das estrofes rimam entre si. Elas seguem um padrão ABAB em várias estrofes, ajudando a manter a cadência e a harmonia na leitura (Proença Filho, 2012). Além disso, são rimas predominantemente pobres, o que significa que elas se baseiam primordialmente na correspondência sonora das palavras finais dos versos, como "norte" com "sorvete", "morango" com "calango", entre outras. Essa escolha de rimas simples e diretas contribui para o tom leve, lúdico e acessível do poema, adequando-se ao seu estilo fantástico e humorístico.

No plano do conteúdo, já não vemos mais elementos moralizantes, pelo contrário, a fantasia é experimentada pela metáfora. Cada estrofe apresenta uma situação diferente onde a árvore no Polo Norte oferece sorvetes de diversos sabores para diferentes personagens. Os conteúdos são imagéticos quando cada estrofe apresenta uma cena específica, onde um sorvete de sabor diferente é atribuído a um personagem, sempre de forma inusitada e humorística.

Metodologia: Aula expositiva dialógica, pois, por meio dela, serão construídas compreensões da linguagem, na forma e no conteúdo, desde as poesias de Bilac, que prezam pela métrica e conteúdo pedagógico

ISBN: 978-65-5222-065-3

moralizante, nos anos 10, do século passado, destinadas ao público infantil e juvenil; chegando, na contemporaneidade, nas produções de Sérgio Caparelli, especificamente para o público infantil, com formas mais livres e lúdicas, com assuntos do cotidiano e imagens divertidas.

Recursos: Quadro branco, caneta para quadro branco, reproduções impressas dos textos trabalhados, Datashow para projeção desses textos e notebook.

Avaliação: Avaliação formativa, com a participação e interatividade nas discussões.

Bibliografia básica:

BILAC, O. **Poesias Infantis**. Rio de Janeiro: Livraria Clássica de Francisco Alves, 1904. Disponível em: https://digital.bbm.usp.br/view/?45000018716#page/1/mode/2up. Acesso em: 28 jul. 2025.

BOSI, A. **História Concisa da Literatura Brasileira**. 54. ed. São Paulo: Cultrix, 2022. CAPPARELLI, S. **A árvore que dava sorvete**. Porto Alegre: Projeto, 1999.

HUNT, P. **Crítica, teoria e literatura infantil**. São Paulo: Cosac Naify, 2010.
LAJOLO, M. **Literatura Infantil Brasileira**. São Paulo: Editora Ática, 2011.
LAJOLO, M. **Usos e abusos da literatura na escola**: Bilac e a literatura escolar na República Velha. Rio de Janeiro: Globo, 1982.

PROENÇA FILHO, D. **Estilos de época na literatura**. 20. ed. São Paulo: Prumo, 2012. Bibliografia complementar:

CANDIDO, A. O direito à Literatura. *In*: CANDIDO, A. **Vários escritos**. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

LIBANEO, J. C. **Democratização da Escola Pública**: a pedagogia crítico-social dos conteúdos. São Paulo: Loyola, 1990.

Aula 3

Proposição de uma atividade, em grupo, de análise de dois outros poemas dos séculos XX e XXI, que expõem as diferentes perspectivas históricas sobre infância e adolescência na Literatura Infantil e Juvenil, com o intuito de atender à habilidade apender a aprender.

ISBN: 978-65-5222-065-3

Objetivo da aula: Propor o estudo, em grupo, dirigido a partir da teoria apresentada, de outros dois poemas, de Cecília Meireles e Sérgio Caparelli, compreendendo as relações de interdiscursividade que enunciam a explicitação de relações dialógicas e a identificação de posicionamentos ou de perspectivas moralizantes, de autoconhecimento, de crítica social, entre outros.

Conteúdo: Nesta terceira aula, será apresentada uma atividade a ser realizada em sala. Os alunos serão instruídos a fazer a leitura de outros dois poemas, um destinado ao público infantil, de Cecília Meireles, e outro para o público jovem, de Sérgio Caparelli, em grupo de até 4 componentes, a fim de perceberem temas e formas diferentes, buscando fazer a relação compreendida nas duas aulas anteriores da sequência didática. Serão distribuídos os mesmos poemas para os diferentes grupos para análise de vinte e cinco minutos.

Nos vinte e cinco minutos finais da aula, o professor fará a discussão a respeito desses textos, ouvindo as análises dos grupos, e conduzirá a turma ao estabelecimento de conclusões a partir dos conceitos apresentados na primeira aula e trabalhados na segunda aula da sequência didática.

O primeiro poema a ser analisado será da autora Cecília Meireles, em parceria com Josué de Castro, que está no livro *A festa das letras*:

Sou o B, o B que não tem igual:
B de banana, Bananeira, Bananal...
O B que tem sempre – ontem, hoje e amanhã –
a Banana-maçã!
que tem um tesouro
de Banana-prata
e Banana-ouro!

Muito Bem, muito Bom, muito Bom, muito Bem!
Riqueza que eu tenho, não o tem ninguém!
Olarilolé!

ISBN: 978-65-5222-065-3

É Banana d'água, ó neném,
e de São Tomé.
(Castro; Meireles, 1996).

Cecília Meireles e Josué de Castro lançam o livro *A festa das letras* no final da década de 30, em 1937. Esse é um período em que, na literatura brasileira, o Modernismo já havia se instaurado, na geração de 20, e estava em sua segunda geração, com ideais de reconstrução, de crítica social e de liberdade na forma. É um período em que há uma maior aceitação ao espírito modernista, iniciado na primeira geração, com autores ainda ativos, como Mario e Oswald de Andrade e Manuel Bandeira, além dos que estreiam como Carlos Drummond de Andrade e Cecília Meireles. A respeito dessa autora, suas produções, na poesia, reverberam o privilégio das sensações, a preocupação social e o descritivismo (Candido, 2023).

O poema em questão reflete o estilo característico da produção literária para os públicos infantil e juvenil dos anos 1930. Com uma linguagem acessível, rica em rimas e ritmo, e repleta de elementos lúdicos, os poetas conseguem criar um texto que não só entretém, mas também educa e valoriza aspectos culturais e naturais do Brasil. Cecília Meireles, com sensibilidade e talento, contribui para a formação de gerações de leitores, despertando neles o amor pela poesia e pela literatura. E, no livro em tela, escrito com a coautoria de Josué de Castro, médico, aborda o tema do cuidado com a criança, em relação a sua saúde.

No plano da forma, o poema apresenta uma variedade de metros, o que contribui para sua musicalidade e dinamismo. A combinação de versos mais longos com versos mais curtos cria um ritmo variado que pode ser atraente para o público infantil. Inclusive essa diversidade de metros é marca característica da segunda geração do Modernismo brasileiro. O verso dodecassílabo, 12 sílabas poéticas, "O B que tem sempre – ontem, hoje e amanhã –" é mais raro em poesias infantis, mas ele é utilizado para dar um ar solene e narrativo, contrastando com a leveza dos hexassílabos

ISBN: 978-65-5222-065-3

e pentassílabos, de seis e setes sílabas, respectivamente (Proença Filho, 2012).

Sobre a rima, os autores utilizam uma combinação de rimas ricas e pobres, contribuindo para a riqueza sonora e a variação rítmica. As rimas pobres, que ocorrem entre palavras de mesma classe gramatical, são vistas nos pares "igual" e "bananal" e "tesouro" e "ouro". As rimas ricas, que são mais variadas e ocorrem entre palavras de classes gramaticais diferentes, aparecem nos pares "amanhã" e "Banana-maçã", e nas rimas envolvendo "Bem", "ninguém", "neném" e "Tomé". Essa diversidade de rimas enriquece a musicalidade do poema e reflete a habilidade dos autores em criar uma poesia que é ao mesmo tempo simples e sofisticada, adequada para o público infantil e juvenil.

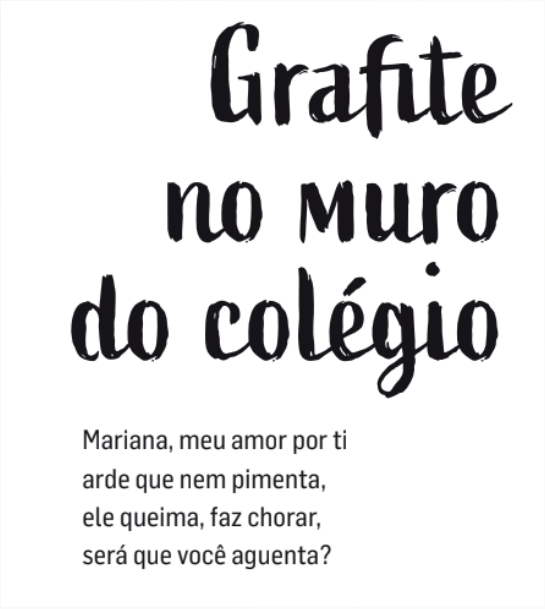
No plano do conteúdo, ainda ocorre uma preocupação pedagogizante, assim como ocorria em Olavo Bilac, com textos voltados para a formação e educação infantil. O poema de Castro e Meireles (1996) traz uma linguagem simples e acessível, adequada ao público infantil. A escolha de palavras familiares, como "banana", "bananeira" e "bananal", torna o texto próximo do universo das crianças. A poesia apresenta rimas e um ritmo marcante, características que facilitam a memorização e tornam a leitura prazerosa. A musicalidade do poema é evidente em versos como "Muito Bem, muito Bom, muito Bom, muito Bem!" e "Olarilolé!", que são quase cantados.

Além disso, o poema utiliza elementos lúdicos para estimular a imaginação das crianças. A personificação do "B" e a descrição das diferentes variedades de bananas com adjetivos como "maçã", "prata" e "ouro" transformam algo comum em algo mágico e valioso. Inclusive, quanto aos valores e educação, a poesia também transmite valores importantes, como a valorização da natureza e da riqueza nacional. A repetição de que "riqueza que eu tenho, não o tem ninguém!" sugere uma apreciação do que é único e especial, incentivando o leitor a valorizar suas próprias qualidades e tesouros.

ISBN: 978-65-5222-065-3

Caminhando em outra tangente, o texto de Caparelli, apresentado na Figura 3, será:

Figura 3 – Poema *Grafite no Muro do colégio*, de Olavo Bilac



Fonte: Caparelli (2021, p. 20).

Sérgio Caparelli (2021), no livro *Poemas para jovens inquietos*, aborda temáticas que envolvem o público juvenil. Nesse poema, que compõe a primeira parte do livro, o tema do amor não correspondido surge junto ao sentimento tempestuoso do eu lírico. Há a mistura de poesia visual com as palavras poéticas em versos, marca da contemporaneidade.

Com relação à forma, os versos do poema seguem um padrão de 6 sílabas poéticas, com exceção do último verso, que tem 7. Este padrão ajuda a criar um ritmo cadenciado, mas a variação no último verso introduz uma ligeira quebra, enfatizando a pergunta final. Esse encadeamento não utiliza as rimas para musicalidade, no entanto, a escolha das palavras como "pimenta" e "aguenta" cria uma sonoridade interessante, ainda que não sigam um esquema de rima tradicional. A falta de rimas é um recurso estilístico de um poema escrito nos anos 20 do atual século, o que

ISBN: 978-65-5222-065-3

enfatiza a modernidade e a espontaneidade do poema, características comuns na poesia contemporânea. Inclusive é intencional não seguir um esquema de rimas tradicionais, o que pode ser intencional para o foco ser na mensagem e na intensidade do sentimento expresso, ao invés de seguir formas poéticas convencionais.

A respeito do conteúdo, a linguagem é simples e direta, outra característica comum da poesia contemporânea, que, muitas vezes, busca acessibilidade e conexão imediata com o leitor. O uso de metáforas como "arde que nem pimenta" e "ele queima, faz chorar" cria imagens fortes e sensoriais, envolvendo o leitor emocionalmente. Esse tema do amor intenso e apaixonado é trazido por meio da comparação do amor com a pimenta, que sugere uma experiência visceral. O amor descrito é ardente e possui uma intensidade que pode causar dor e lágrimas, remetendo às sensações físicas provocadas pelo contato com a pimenta.

Outra questão está na pergunta final "será que você aguenta?", que envolve diretamente o leitor (ou, no caso, Mariana), criando uma interação que provoca reflexão. Esta técnica é eficaz para engajar o leitor, fazendo-o ponderar sobre a natureza do amor e sua própria capacidade de suportar emoções intensas.

Por fim, o fato de ser um "grafite no muro do colégio" situa o poema em um contexto urbano e cotidiano do jovem leitor. A poesia contemporânea muitas vezes se apropria de espaços públicos para expressar sentimentos e ideias, democratizando a arte e tornando-a parte do ambiente urbano. Quem nunca viu escrito na porta do banheiro da escola uma declaração de amor como essa?

Metodologia: Aula dialógica, por meio de uma atividade, em grupo, de análise de diferentes poemas, nos planos da forma e conteúdo da Literatura Infantil e Juvenil.

Recursos: Quadro branco, caneta para quadro branco, reproduções impressas dos textos trabalhados, Datashow para projeção desses textos e notebook.

ISBN: 978-65-5222-065-3

Avaliação: Avaliação formativa, com a participação e interatividade nas discussões.

Bibliografia básica:

CAPPARELLI, S. **Poemas para jovens inquietos**. Porto Alegre: Buqui, 2021. CANDIDO, A. **Iniciação à Literatura Brasileira**. São Paulo: Todavia, 2023. CASTRO, J.; MEIRELES, C. **A festa das letras**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1996. PROENÇA FILHO, D. **Estilos de época na literatura**. 20. ed. São Paulo: Prumo, 2012.

Bibliografia complementar:

CANDIDO, A. O direito à Literatura. *In*: CANDIDO, A. **Vários escritos**. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

HUNT, P. **Crítica, teoria e literatura infantil**. São Paulo: Cosac Naify, 2010. LAJOLO, M. **Literatura Infantil Brasileira**. São Paulo: Editora Ática, 2011. LIBANEO, J. C. **Democratização da Escola Pública**: a pedagogia crítico-social dos conteúdos. São Paulo: Loyola, 1990.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao revisitar a Linha do tempo da Literatura Infantil e Juvenil, notamos que cada época carrega em seus versos e imagens um olhar próprio sobre a infância e a juventude. Os poemas de Olavo Bilac e Cecília Meireles ressoam a intenção formadora presente no século XX, com seus tons moralizantes e cuidado formal. Por outro lado, ao adentrarmos no universo contemporâneo de Sérgio Caparelli, somos convidados a experimentar a liberdade, o humor e a fantasia — marcas de uma literatura que se aproxima mais do cotidiano dos jovens leitores, enxergando-os como sujeitos sensíveis, criativos e múltiplos.

O diálogo entre diferentes momentos históricos, proporcionado por uma análise que une poesia, ilustração e contexto, nos revela o quanto a literatura pode ser instrumento de formação, reflexão e encantamento. Nesse percurso, a adoção de uma metodologia baseada em sequência didática mostra-se fundamental para dar sentido e continuidade ao processo de aprendizagem. O passo a passo construído em cada encontro

ISBN: 978-65-5222-065-3

permite que os estudantes mergulhem nos textos de forma progressiva e significativa, fortalecendo não só o domínio do conteúdo, mas também o senso crítico, a escuta e a expressão de suas próprias emoções e experiências.

Assim, os resultados apontam que a articulação entre literatura, prática pedagógica e a vivência proporcionada por uma sequência didática amplia os horizontes da formação docente — não apenas pela compreensão das mudanças históricas e estilísticas, mas pelo compromisso com uma educação capaz de tocar, sensibilizar e transformar. Investir nesse olhar humanizador, desde a sala de aula, reafirma o poder da literatura como direito, como ponte entre gerações e como ferramenta essencial para cultivar leitores sensíveis e cidadãos conscientes, aptos a reinventar o mundo em versos e rimas.

REFERÊNCIAS

BILAC, O. **Poesias Infantis**. Rio de Janeiro: Livraria Clássica de Francisco Alves, 1904. Disponível em: https://digital.bbm.usp.br/view/?45000018716#page/1/mode/2up. Acesso em: 28 jun. 2024.

BOSI, A. **História Concisa da Literatura Brasileira**. 54. ed. São Paulo: Cultrix, 2022.

BRASIL. Resolução nº 33, de 2 de setembro de 2019. **Reformulação do Projeto Pedagógico do Curso Superior de Licenciatura em Letras *Campus* Campos Centro**. Campos dos Goytacazes: IFFluminense, 2019. Disponível em: https://licenciaturas.centro.iff.edu.br/cursoslicenciatura/licenciatura-em-letras/plano-pedagogico-do-curso. Acesso em: 20 jun. 2025.

CANDIDO, A. **Iniciação à Literatura Brasileira**. São Paulo: Todavia, 2023.

CANDIDO, A. O direito à Literatura. *In:* CANDIDO, A. **Vários escritos**. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

CAPPARELLI, S. **A árvore que dava sorvete**. Porto Alegre: Projeto, 1999. CAPPARELLI, S. **Poemas para jovens inquietos**. Porto Alegre: Buqui, 2021. CASTRO, J.;

ISBN: 978-65-5222-065-3

MEIRELES, C. **A festa das letras**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1996. HUNT, P. **Crítica, teoria e literatura infantil**. São Paulo: Cosac Naify, 2010.

LAJOLO, M. **Literatura Infantil Brasileira**. São Paulo: Editora Ática, 2011.

LAJOLO, M. **Usos e abusos da literatura na escola**: Bilac e a literatura escolar na República Velha. Rio de Janeiro: Globo, 1982.

LIBÂNEO, J. C. **Democratização da Escola Pública**: a pedagogia crítico-social dos conteúdos. São Paulo: Loyola, 1990.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1994.

MINAYO, M. C. de S. **O desafio do conhecimento:** pesquisa qualitativa em saúde. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2009.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. de. **Metodologia do trabalho científico:** métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

PROENÇA FILHO, D. **Estilos de época na literatura**. 20. ed. São Paulo: Prumo, 2012.

ZABALA, A. **A prática educativa:** como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ISBN: 978-65-5222-065-3

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT17.032

ARQUIVO PÚBLICO DE PERNAMBUCO COMO FERRAMENTA DE EDUCAÇÃO PATRIMONIAL NOS PROCESSOS DE ENSINO-APRENDIZAGEM

Marcos Aurélio Dornelas[1]

RESUMO

Partindo do suposto de que a educação patrimonial envolve processos pedagógicos quem visam à compreensão do patrimônio cultural como fonte de conhecimento e formação de identidade, este trabalho tem por objetivo colocar em foco os benefícios e desafios da aproximação entre arquivo e escola nos processos de ensino-aprendizagem. A educação patrimonial que ocorre nos espaços formais de educação, notadamente a escola, se revestem de novos significados e sentidos quando apoiados por processos que envolvem o uso de documentos históricos para promover a compreensão da cultura e história local, engajando a comunidade escolar na valorização do patrimônio material e imaterial. A parceria entre arquivo e escola foi posta em ação por meio do projeto Arquivo na Escola, promovido pelo Arquivo Público de Pernambuco no ano de 2024 em escolas dos municípios de São Lourenço da Mata e Recife. O trabalho visou levar à estudantes de escolas de Ensino Médio a história política de sua cidade sob o ponto de vista de documentos da antiga Delegacia de Ordem Política e Social-DOPS (1935-1989). Foram apresentados e analisados junto aos estudantes documentos sobre repressão e resistência democrática com foco na história local, fazendo com que temas aparentemente distantes da vida dos estudantes pudessem ver pensados sob

1 Coordenador de Acervos Digitais do Arquivo Público de Pernambuco. Doutor em Sociologia (UFPE) com Pós-Doutorado em Educação, madornelas@gmail.com.

ISBN: 978-65-5222-065-3

um ponto de vista das comunidades políticas locais. Como resultados, observamos por parte dos estudantes o aumento do interesse por temas históricos e sociológicos, a busca por melhor apreensão dos impactos de políticas macrossociais na vida das cidades e das pessoas e ainda a compreensão da relação entre o passado e o mundo atual, de forma significativa e crítica.

Palavras-chave: Educação Patrimonial; Arquivo Público, Ensino-aprendizagem

ISBN: 978-65-5222-065-3

INTRODUÇÃO

A educação patrimonial visa à compreensão do patrimônio cultural de um povo, de uma nação como fonte de conhecimento e de participação cidadã. Por meio de uma educação patrimonial se estimula a formação de identidades ancoradas em valores coletivos que gerem não somente coesão social, mas principalmente respeito às diferenças e aos pressupostos democráticos.

Processos pedagógicos e didáticos são necessários para se atingir esses objetivos, já que eles não se dão num vácuo de conhecidos, são fruto sim de saberes construídos ao longo de um processo histórico, no mais das vezes de longo e médio prazo. Ainda que aqui se apresente um trabalho de curto prazo, ele está inserido em projetos maiores, fundados na atuação de docentes engajados em práticas educativas que visam a construção da autonomia e da identidade dos estudantes.

Um processo de alfabetização cultural, não difere em muito de outros processos de alfabetização, como os da área da linguagem ou da matemática. Na verdade, eles se comunicam e complementam. Como se pode depreender, não acontecem somente na escola. Os processos de alfabetização e letramento do/no mundo cultural, são melhor compreendidos quando ancorados em processos de leitura de mundo, à maneira preconizada por Paulo Freire (1989). É Freire que nos adverte: " a leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente" (Freire, 1989, p.9)

Levando essa perspectiva para o campo da História, buscamos destacar alguns pontos que se articulam e se complementam no fazer pedagógico quando se trabalha o conhecimento da história local na perspectiva da educação patrimonial. Primeiro, busca-se com ações como a que realizamos a superação de uma visão eurocêntrica da história e uma superação da visão tradicional da história, que muito se preocupa com

ISBN: 978-65-5222-065-3

datas e pretensos heróis e pouco trata dos contextos e da vida das pessoas tidas comuns.

Segundo, valoriza o conhecimento de mundo dos estudantes. Não trata a história como um elemento estranho e distante da vida das pessoas concretas e reais, justamente ao contrário, por tratar de forma dinâmica com documentos primários, busca demonstrar que história está viva, porque sempre está sendo revisitada e recontada. Além disso, funda-se no cotidiano e na realidade próxima ao olhar para o passado.

Terceiro, pretende conectar a linguagem com a realidade, de modo a ser inteligível e compreensível, desenvolvendo a consciência crítica e o protagonismo, na medida em que os estudantes passam a se ver na história, já que sua cidade, seu bairro e até sua escola aparecem nos documentos. Isso é possível justamente poque lidamos com uma massa documental acumulada ao longo de mais de 70 de existência do principal acervo utilizado nas atividades que aqui fazemos o relato da experiência: o acervo da extinta Delegacia de Ordem Política e Social, da Secretaria de Segurança Pública do estado de Pernambucano.

Partindo do suposto de que a educação patrimonial envolve processos pedagógicos quem visam à compreensão do patrimônio cultural como fonte de conhecimento e formação de identidade, este trabalho tem por objetivo colocar em foco os benefícios e desafios da aproximação entre arquivo e escola nos processos de ensino-aprendizagem. Essa aproximação entre instituições aparentemente distantes começa com a saída do Arquivo de seu lugar conforto, para colocar de uma forma mais direta. Isso porque ao arquivo, quando visto de uma maneira tradicional, compete receber, catalogar e guardar documentos e facilitar o acesso documental a pesquisadores e consulentes, de modo geral. Mas não está posto, numa perspectiva mais tradicional da instituição, a promoção e difusão de seu acervo seja em exposições e trabalhos pedagógicos locais, muito menos em ações externas, que levem informação e que participe da produção de conhecimento nas instituições escolares.

ISBN: 978-65-5222-065-3

Quando essa barreira é superada, a educação patrimonial que ocorre nos espaços formais de educação, notadamente a escola, se revestem de novos significados e sentidos quando apoiados por processos que envolvem o uso de documentos históricos para promover a compreensão da cultura e história local, engajando a comunidade escolar na valorização do patrimônio material e imaterial.

A parceria entre arquivo e escola foi posta em ação por meio do projeto Arquivo na Escola, promovido pelo Arquivo Público de Pernambuco no ano de 2024 em escolas dos municípios de São Lourenço da Mata e Recife. O trabalho visou levar à estudantes de escolas de Ensino Médio a história política de sua cidade sob o ponto de vista de documentos da antiga Delegacia de Ordem Política e Social-DOPS (1931-1990). Foram apresentados e analisados junto aos estudantes documentos sobre repressão e resistência democrática com foco na história local, fazendo com que temas aparentemente distantes da vida dos estudantes pudessem ver pensados sob um ponto de vista das comunidades políticas locais.

METODOLOGIA

O caminho metodológico que nos levou a realização do projeto 'Arquivo na Escola' está pautado numa construção afetiva. A pessoa que aqui escreve trabalha no Arquivo Público, dai termos acesso facilitado ao material consultado e levado às escolas. Todo o acervo da extinta DOPS, entretanto, está disponível a qualquer cidadão que deseje melhor conhecer a nossa história recente. Trata-se de um conjunto documental que abarca, e inclusive supera em abrangência as duas ditaduras que o Brasil viveu, a ditadura Vargas, também conhecida como Estado Novo, iniciada com o golpe de Estado em 1937 e finda em 1945, e a ditadura civil-militar, iniciada com o golpe de 1964 e que perdurou até 1985.

Supera os dois períodos ditatoriais, porque, apesar de a DOPS existir oficialmente a partir de 1935, sua ação, ainda que com outra nomenclatura, já havia iniciado em 1931, com a Sessão de Ordem Política e Social,

ISBN: 978-65-5222-065-3

criada junto com a Secretaria de Segurança Público do Estado. Em 1934, torna-se Inspetoria de Ordem Política e Social, a partir de 1935, após o Levante Comunista de novembro, que teve importante desdobramento em Pernambuco, emerge, finalmente a DOPS. O aparelho repressor continuou em funcionamento, mesmo com o início do processo de democratização a partir de 1985. Há no acervo documentos de 1990, ou seja, a ditadura acabou, mas a Delegacia sobreviveu ainda por mais cinco anos.

Todo esse acervo é importantíssimo para realização de pesquisas acadêmicas que pretendem trazer à tona a memória e a verdade histórica daquele período e para os processos judiciais que buscam reparação em relação aos atos ilegais cometidos contra cidadãos por parte de agentes públicos a serviço do Estado Brasileiro. Nosso foco aqui, por outro lado, é procurar demonstrar com esse acervo pode apoiar ações pedagógicas e mover ações de ensino-aprendizagem pautados numa educação patrimonial, numa apropriação por parte de estudantes e docentes de nossa história. É a ação de olhar para o Acervo da DOPS e reconhecer nossa ação nesse processo de repressão e de resistência democrática enquanto indivíduos e enquanto povo.

A escolha das escolas às quais constituíram nosso campo de intervenção junto com professores e estudantes também levou em conta critérios puramente afetivos. A primeira delas foi a Escola de Referência em Ensino Médio Senador Paulo Pessoa Guerra, uma escola da Rede Estadual de ensino, escolhida por ter sido a instituição de ensino onde fiz o Ensino Médio. Voltar à escola para debater com colegas e estudantes um assunto tão sensível e representativo foi uma dupla volta no tempo, em nível pessoal e coletivo. As outras duas escolas onde realizamos o trabalho de pesquisa e intervenção são duas instituições de Ensino Médio perto de minha residência, são escolas que conheço as docentes que atuam com o componente de História e tenho laços afetivos com a equipe pedagógica. Foram as escolas de Referência Em Ensino Médio Conde Corrêa de Araújo e a Escola de Referência em Ensino Médio Professor Agamenon Magalhães.

ISBN: 978-65-5222-065-3

Trabalhamos, nos três casos, com estudantes do Ensino Médio e com professores do componente de História. Fizemos as intervenções por meio de palestras interativas realizadas no turno da manhã, em todos os casos. A Escola Paulo Guerra, fica na cidade do Recife, no bairro de Tejipio. As Escolas Conde Corrêa de Araújo e a Professor Agamenon Magalhães ficam na cidade de São Lourenço da Mata, na Região Metropolitana do Recife.

Contamos com o apoio do professor Alexandre Robson de Oliveira, professor-formador da Gerência Regional Metropolitana Sul, que nos ajudou a vencer a necessária burocracia para a realização dos trabalhos nas escolas. Do mesmo modo nos apoiaram os professores e professoras das escolas além das suas equipes gestoras.

Selecionamos o material de trabalho levando em conta as especificidades das cidades. Recife, por ser a capital possui mais material a ser trabalhado. Por conta disso, no caso da Escola Senador Paulo Guerra, nosso recorte visou compreender a relação entre DOPS e pessoas presas que residiam ou tinham atuação política no bairro de Tejipio, e instituições presentes no mesmo bairro.

Já para o caso das escolas em São Lourenço da Mata exploramos os prontuários da DOPS que faziam referência a instituições locais, como a Usina Tiúma, Sindicato de Trabalhadores Rurais da cidade e pessoas presas por atuação política na cidade.

Quando nos referimos a prontuários é preciso ficar claro que no Acervo DOPS há três tipos de documentos. Os prontuários Individuais, que se referem as fichas das pessoas presas, documentos e objetos pessoais apreendidos com elas, cópias dos depoimentos prestados e os trâmites que essa pessoa sofreu ao longo do tempo em termos das prisões e perseguições sofridas. Já os prontuários Funcionais se referem a documentos relacionados a instituições de diversos tipos, desde universidades, escolas, sindicatos, grupos recreativos, religiosos etc. Há ainda Prontuários Administrativos, que dão conta do fluxo documental da DOPS e seus funcionários: são comunicações internas, ofícios e fichas funcionais.

ISBN: 978-65-5222-065-3

Definidos os parâmetros e dados levantados, a intervenção pedagógica se deu nas escolas por meio de palestras, realizadas no ano de 2024, que contaram com ampla participação dos estudantes e corpo docente das escolas.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Na apresentação e discussão dos resultados optamos por dividir os resultados por escola, já que cada experiência foi única. Seguiremos a cronologia de intervenção nas escolas. Assim, começaremos pela Escola Senador Paulo Guerra. A instituição, por ser relativamente jovem, não tem referências nos prontuários da DOPS. Entretanto, ela é vizinha de uma instituição educacional mais antiga, carregada de história e símbolo de arquitetura na cidade, a Escola Alberto Torres, que aparece na Figura 1.

Figura 1: Escola Rural Alberto Torres, Tejipió, projeto de Luiz Nunes em 1935. Foto Benício Dias, 1950. Acervo Fundação Joaquim Nabuco

A Escola Paulo Guerra foi construída em terreno que antes fazia parte da Escola Rural Alberto Torres. Hoje em dia essa área não tem mais característica rural, é um bairro em franca expansão imobiliária. Mas, em 1942,

ISBN: 978-65-5222-065-3

no contexto da II Guerra Mundial, toda a região era uma área rural e afastada do centro da capital.

Uma professora do curso de Especialização em Trabalhos Manuais, da Escola Alberto Torres chamou atenção da DOPS. Ela era a freira alemã Hami Frid, do Convento de Timbaúba, cidade 100 km distante do Recife. Segundo relato do investigador nº17, que vemos na figura 2, ela era suspeita de espionagem, pois recebia muitas cartas, inclusive em alemão e tinha comportamento estranho.

É bastante provável que a freira tenha sido alvo de denúncia por parte dos próprios colegas da escola, pois o investigador escreve que 'foi informado' em relação aos fatos que narra, não há indícios de que ela sequer tenha sido conduzida para prestar esclarecimentos na delegacia, já que seu nome não consta na lista de pessoas fichadas e presas nos prontuários individuais.

Havia outra denúncia, essa sobre o convento em Timbaúba, de que lá haveria aparelhos telegráficos, tipo 'morse'. Aqueles foram tempos difíceis, e essa tensão que pesava sobre o meda da guerra, chegou aos estudantes que ficaram curiosos sobre a atuação dos alemães no Brasil e particularmente em Pernambuco. Eles ficaram surpresos por saber que houve por aqui um partido nazista, que foi reprimido e fechado pela ação da DOPS. O assunto foi notícia na imprensa local, conforme vemos na figura 3.

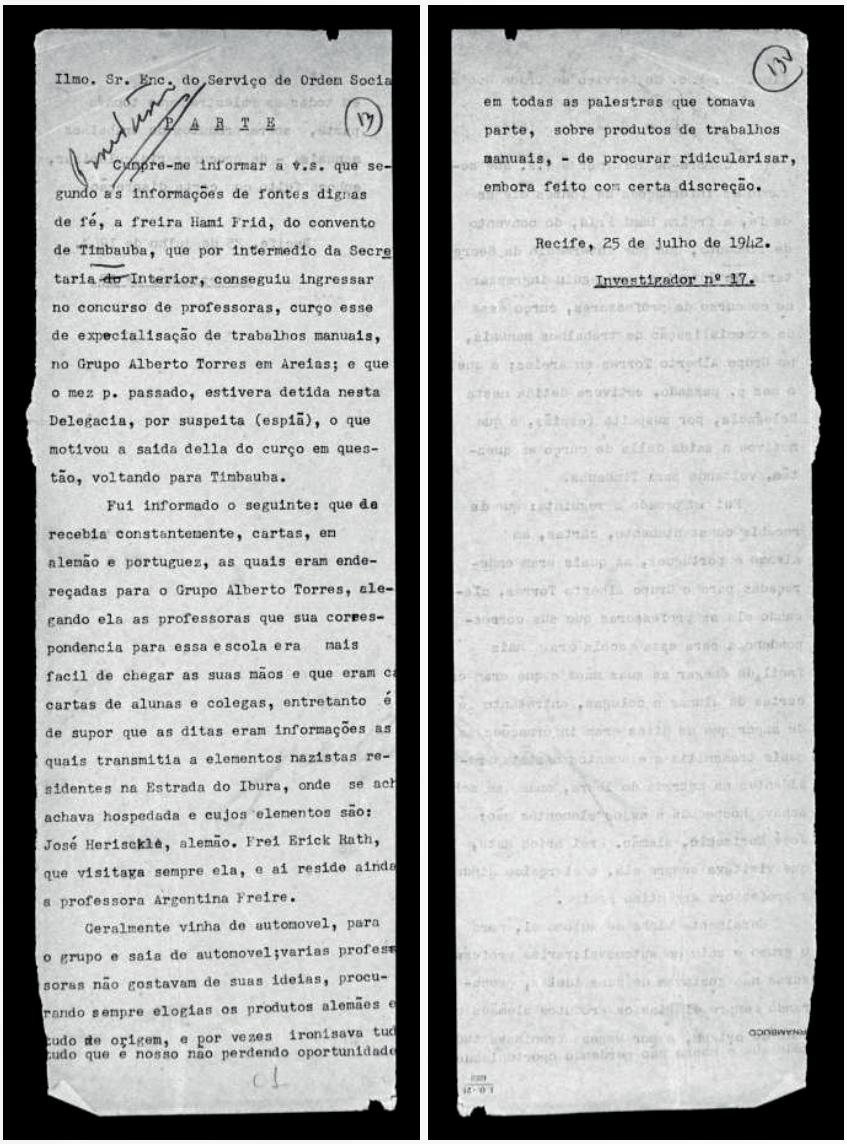
Procuramos chamar a atenção dos estudantes para o fato de que o fechamento do partido foi em 1938, mas a divulgação em jornal, é de 1942, ano em que o Brasil entraria na guerra contra a Alemanha. É um exemplo na história local de que a ditadura de Vargas promovia uma prática dúbia em relação aos Estados Unidos da América e os países do Eixo.

Nas escolas da cidade de São Lourenço da Mata, além do contexto geral do papel institucional do Arquivo Público no âmbito da preservação da memória e da história em Pernambuco, focamos nas ditaduras e no impacto na cidade. Visando aproximar os estudantes deste patrimônio não tangível, que é a história e a memória presente nos Arquivos e que

ISBN: 978-65-5222-065-3

pertence a todos nós. Cabe nos apropriarmos dessa memória e dessa história como nossa.

Figura 2: Relato do Investigador da DOPS sobre professora do Alberto Torres. Acervo DOPS. FUN10028. APEJE.



Ilmo. Sr. Enc. do Serviço de Ordem Socia

P A R T E (17)

Cumpre-me informar a v.s. que segundo as informações de fontes dignas de fé, a freira Hami Frid, do convento de Timbauba, que por intermedio da Secretaria do Interior, conseguiu ingressar no concurso de professoras, curço esse de especialisação de trabalhos manuais, no Grupo Alberto Torres em Areias; e que o mez p. passado, estivera detida nesta Delegacia, por suspeita (espiã), o que motivou a saida della do curço em questão, voltando para Timbauba.

Fui informado o seguinte: que ela recebia constantemente, cartas, em alemão e portuguez, as quais eram endereçadas para o Grupo Alberto Torres, elegendo ela as professoras que sua correspondencia para essa escola era mais facil de chegar as suas mãos e que eram c cartas de alunas e colegas, entretanto é de supor que as ditas eram informações as quais transmitia a elementos nazistas residentes na Estrada do Ibura, onde se ach achava hospedada e cujos elementos são: José Herisckle, alemão. Frei Erick Rath, que visitava sempre ela, e ai reside ainda a professora Argentina Freire.

Geralmente vinha de automovel, para o grupo e saia de automovel;varias professoras não gostavam de suas ideias, procurando sempre elogias os produtos alemães e tudo de origem, e por vezes ironisava tud tudo que é nosso não perdendo oportunidade

(17)

em todas as palestras que tomava parte, sobre produtos de trabalhos manuais, - de procurar ridicularisar, embora feito com certa discreção.

Recife, 25 de julho de 1942.

Investigador nº 17.

Em São Lourenço Mata havia uma usina, que chegou a ser a maior em produção no estado, a Usina Tiúma, possuía vila operária com uma significativa vida social, pois contava com cinema, posto médico, igreja

ISBN: 978-65-5222-065-3

e escolas próprias para os funcionários da empresa. Havia, quase que por consequência dessa vida social relativamente segura, um rigoroso controle por parte dos proprietários e gerentes da Usina, os funcionários eram constantemente vigiados e controlados.

Figura 3: Notícia no Periódico A Vanguarda, Recife. 24 de março de 1942. Acervo DOPS. FUN10028. APEJE.

PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA
DEPARTAMENTO DE IMPRENSA E PROPAGANDA
DIVISÃO DE IMPRENSA

Jornal VANGUARDA
Localidade
Estado
Data 24 MAR 1942

SECÇÃO DE RECORTES

O NAZISMO EM PERNAMBUCO

Apesar de só existirem no Estado 571 alemães, mesmo assim eles se organizaram em partido

O Partido Nazista de Pernambuco, fundado em 1933 e fechado em 1938.

RECIFE (Agencia Nacional pelo aéreo) — As atividades dos sudistas do Eixo em todo o território pernambucano podem ser resumidas em uma simples e pequena reportagem devido ao seu numero, á sua pouca infiltração pelo interior e ás atividades que os mesmos desenvolvem. E' sabido que em Pernambuco como em todo o Nordeste, a pequena a infiltração de nacionais de outros paises. Territorio quasi fechado á imigração desde muito tempo ficou sendo, todo o Nordeste, habitado por uma população brasileira, nativa desde os seus avós. Por isso mesmo eriou-se, em todo o Nordeste, uma expressão que, no seu pitoresco, demonstra o orgulho, a altivez em ser brasileiro dos habitantes destas paragens. Assim, ser "brasileiro dos quatro costados" isto é, ter os seus quatro avós como brasileiros legitimos, é a grande satisfação do homem nordestino. E ser "brasileiro dos quatro costados" não é uma exceção, no Nordeste. E', antes, uma regra geral. A exceção é o contrario e ser teuto-brasileiro, italo-brasileiro, franco-brasileiro, nipo-brasileiro ou anglo-brasileiro. Com uma população assim constituida não é difícil fazer-se a absorção dos elementos alienigenas, imprimindo uma brasilidade cem por cento não somente ao imigrante que aqui aporta como áqueles que deles descendem.

Isto não quer dizer, entretanto, que os elementos do Eixo não desenvolvam atividades suspeitas em Pernambuco. Eles são por demais treinados, por demais absorvidos na sua "superioridade" de raça que pretende dominar o mundo, governa-lo". Ainda ultimamente, divemos o caso do japonês Genba, o melhor e maior sorvetêro do Brasil que dormia em um colchão fornado com cento e tantos contos de cedulas brasileiras, amaciando a dureza do cartão de uma fotografia do estado maior da divisão do exército niponico em que servia.

Vejamos porém quantos são, como vivem, como trabalham, como se organisam os alemães, italianos e japoneses que residem em Pernambuco.

(Continua na 2ª pg)

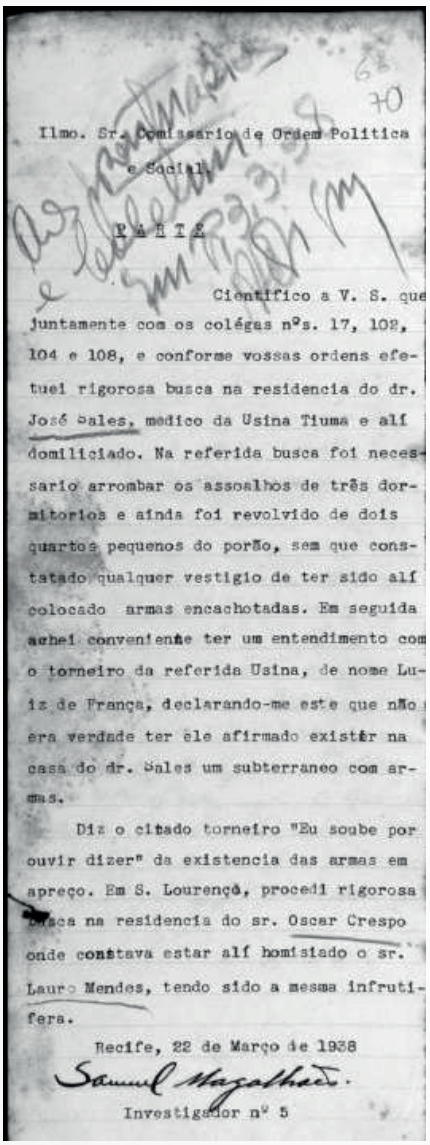
Esse controle estimulava o denuncismo, um clima tenso que fazia com que toda a segurança parecesse em suspenso. Esse clima refletia o próprio momento político do século XX, que opunha liberalismo e socialismo. A caça aos comunistas era o tom político na maioria dos países ocidentais. Como sabemos, esse clima só irá pior após a segunda guerra mundial, com o que ficou conhecido como guerra fria. (HOBSBAWM, 1995)

O exemplo apresentado na figura abaixo, deixa claro que bastava haver uma denúncia para que a casa de uma pessoa fosse revirada, como aconteceu com José Sales. A denúncia partiu de alguém que ouviu falar,

ISBN: 978-65-5222-065-3

como informa o investigador, que havia armas em sua casa. Quando nada se constatou, o próprio denunciante vira alvo da investida policial, gerando um ciclo de segurança vigiada e de medo constante.

Figura 4: Denúncia contra José Sales.
Acervo DOPS. FUN291. APEJE.



Ilmo. Sr. Comissario de Ordem Politica
e Social,
P a t i z.

Cientifico a V. S. que juntamente com os colégas nºs. 17, 102, 104 e 108, e conforme vossas ordens efetuei rigorosa busca na residencia do dr. José Sales, medico da Usina Tiuma e alí domiliciado. Na referida busca foi necessario arrombar os assoalhos de três dormitorios e ainda foi revolvido de dois quartos pequenos do porão, sem que constatado qualquer vestigio de ter sido alí colocado armas encachotadas. Em seguida achei conveniente ter um entendimento com o torneiro da referida Usina, de nome Luiz de França, declarando-me este que não era verdade ter ele afirmado existir na casa do dr. Sales um subterraneo com armas.

Diz o citado torneiro "Eu soube por ouvir dizer" da existencia das armas em apreço. Em S. Lourenço, procedi rigorosa busca na residencia do sr. Oscar Crespo onde constava estar alí homisiado o sr. Lauro Mendes, tendo sido a mesma infrutifera.

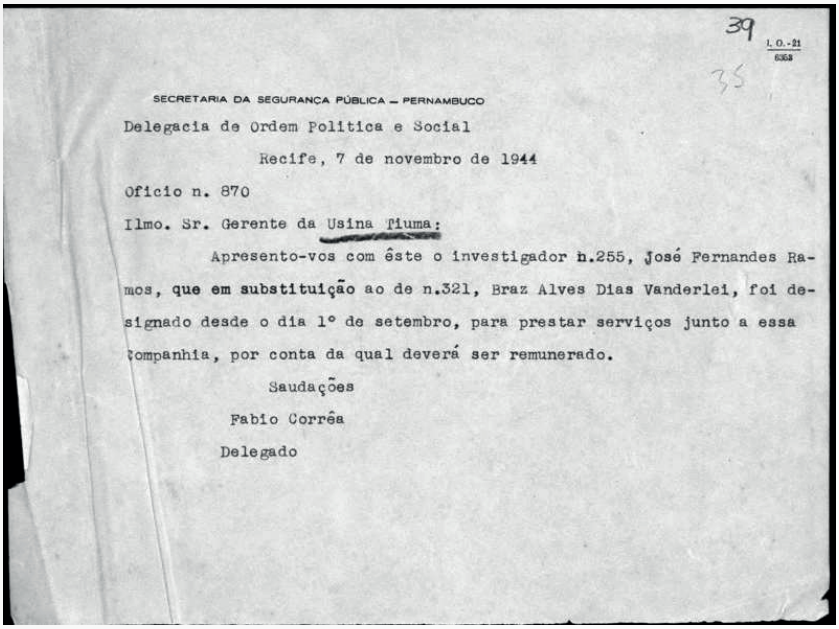
Recife, 22 de Março de 1938
Samuel Magalhães.
Investigador nº 5

Tiúma não era propriamente um distrito, nem mesmo um bairro, era tratada como um empreendimento privado, no qual se controlava

ISBN: 978-65-5222-065-3

o acesso de pessoas não gratas. Havia inclusive investigadores da DOPS destacados especialmente para acompanhar o cotidiano na Usina. Essas pessoas eram funcionários da Delegacia, mas recebiam remuneração da Usina Tiúma.

Figura 5: Investigador destacado para atuar na Usina Tiúma.
Acervo DOPS. FUN291. APEJE.



39

I. O.-21
6358

35

SECRETARIA DA SEGURANÇA PÚBLICA — PERNAMBUCO

Delegacia de Ordem Politica e Social

Recife, 7 de novembro de 1944

Oficio n. 870

Ilmo. Sr. Gerente da Usina Tiuma:

Apresento-vos com êste o investigador n.255, José Fernandes Ramos, que em substituição ao de n.321, Braz Alves Dias Vanderlei, foi designado desde o dia 1º de setembro, para prestar serviços junto a essa companhia, por conta da qual deverá ser remunerado.

Saudações

Fabio Corrêa

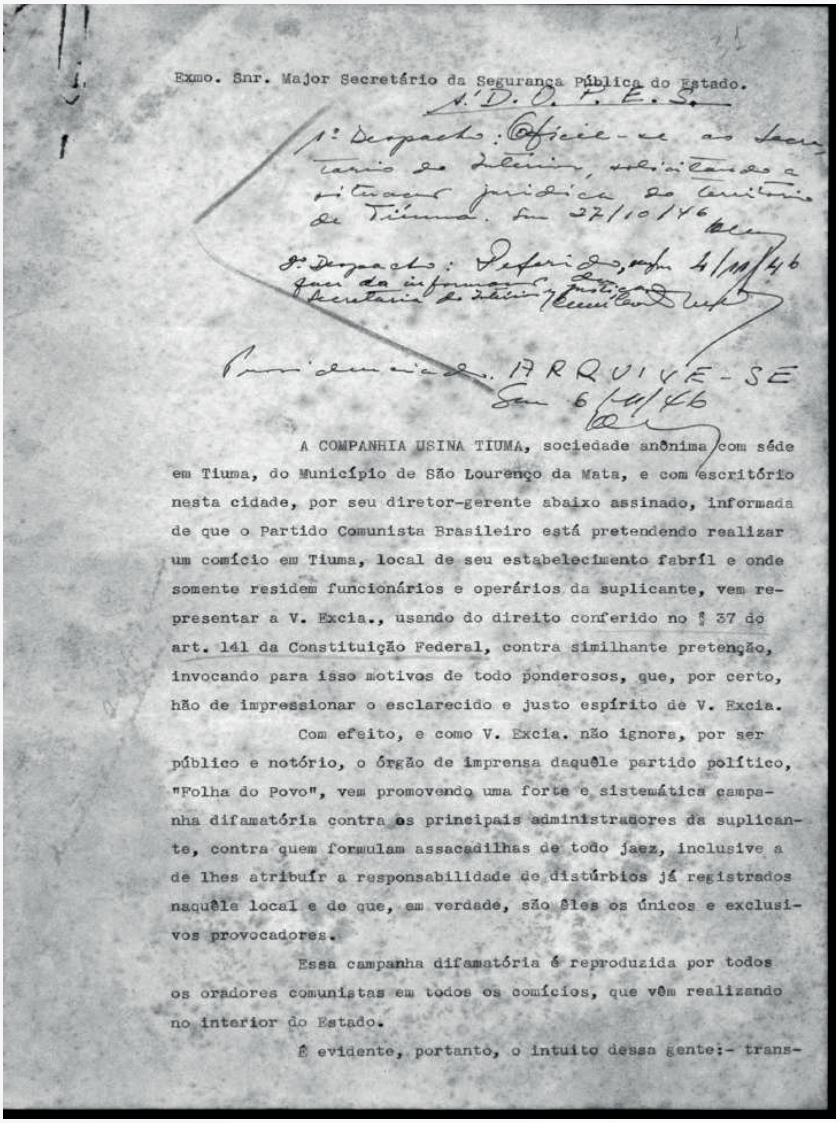
Delegado

O extremo controle se expressa quando os gerentes da Usina escrevem ao Secretário de Segurança Pública intencionando evitar a realização de Comício na vila operária, como podemos ver na figura abaixo. O pedido foi deferido, como se nota pelo despacho feito à mão, na parte superior à direita.

Mostramos aos estudantes o documento no qual consta a resposta do Secretário de Interior e Justiça sobre como a Usina Tiúma era considerada, se um bairro, um distrito etc. A resposta foi categórica: Tiúma era um centro industrial e não propriamente uma vila no sentido jurídico-administrativo.

ISBN: 978-65-5222-065-3

Figura 6: Ofício da Usina Tiúma ao Sec. de Seg. Pública. Recife, 29 de outubro de 1946. Acervo DOPS. FUN291. APEJE.



Exmo. Snr. Major Secretário da Segurança Pública do Estado.

A. D. O. P. E. S.

1º Despacho: Oficie-se ao Secretário de Interior, solicitando a situação jurídica do terreno de Tiúma. Em 27/10/46

2º Despacho: Deferido, em 4/11/46 face da informação [illegible] Secretário de Interior

Providencie. ARQUIVE-SE Em 6/11/46

A COMPANHIA USINA TIUMA, sociedade anônima com séde em Tiuma, do Município de São Lourenço da Mata, e com escritório nesta cidade, por seu diretor-gerente abaixo assinado, informada de que o Partido Comunista Brasileiro está pretendendo realizar um comício em Tiuma, local de seu estabelecimento fabril e onde somente residem funcionários e operários da suplicante, vem representar a V. Excia., usando do direito conferido no § 37 do art. 141 da Constituição Federal, contra similhante pretenção, invocando para isso motivos de todo ponderosos, que, por certo, hão de impressionar o esclarecido e justo espírito de V. Excia.

Com efeito, e como V. Excia. não ignora, por ser público e notório, o órgão de imprensa daquêle partido político, "Folha do Povo", vem promovendo uma forte e sistemática campanha difamatória contra os principais administradores da suplicante, contra quem formulam assacadilhas de todo jaez, inclusive a de lhes atribuír a responsabilidade de distúrbios já registrados naquêle local e de que, em verdade, são êles os únicos e exclusivos provocadores.

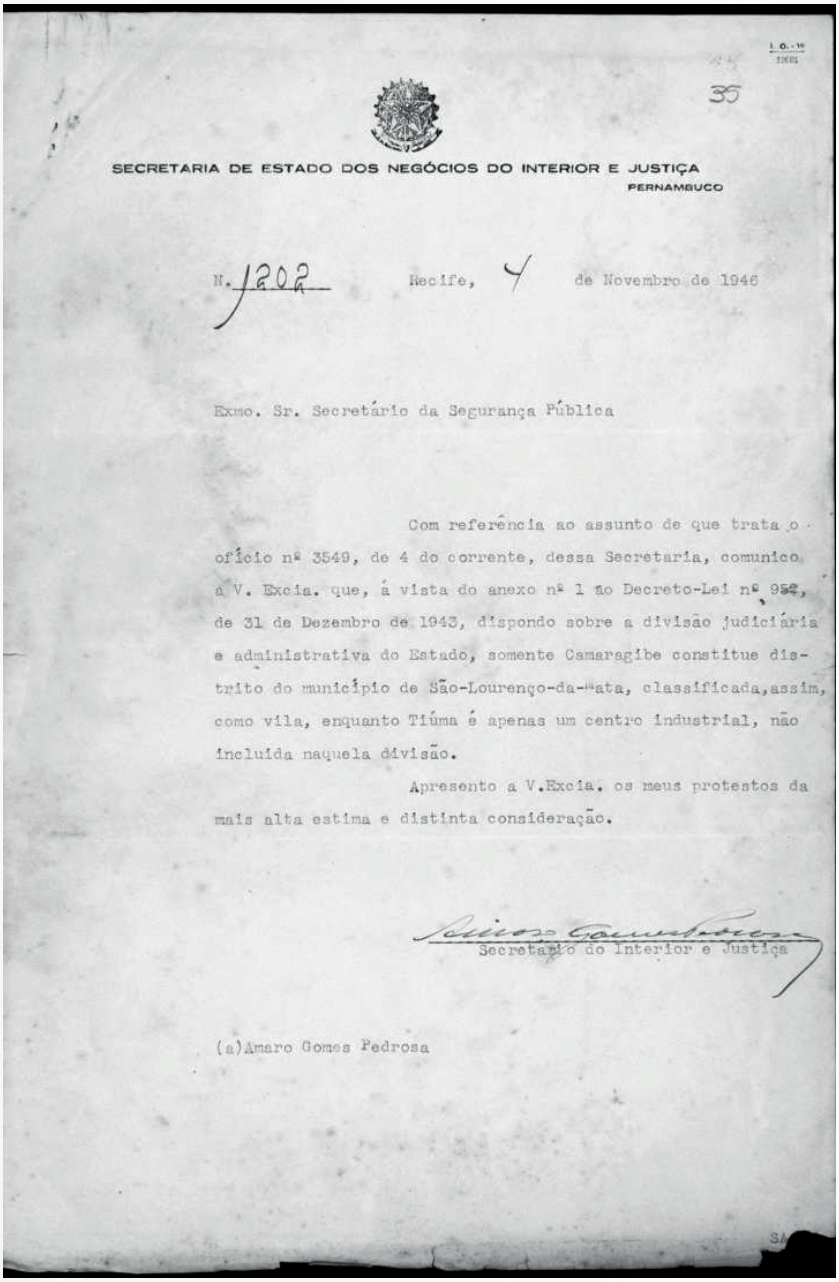
Essa campanha difamatória é reproduzida por todos os oradores comunistas em todos os comícios, que vêm realizando no interior do Estado.

É evidente, portanto, o intuito dessa gente:- trans-

Procuramos mostrar aos estudantes que o lugar que eles conhecem como um bairro da cidade que residem, era altamente controlado e vigiado. Alguns nos referiram que os pais e avós trabalharam na Usina Tiúma, e que falavam do clima de tranquilidade e de aparente segurança, mas reclamam da forma como a Usina entrou em falência, e a maneira como foram tratados após o processo. A segurança aparente era gerada pelo controle e isso, claro tinha um preço.

ISBN: 978-65-5222-065-3

Figura 7:. Resposta do Sec de Interior e Justiça ao Sec de Seg Pública. 4 de nov. de 1946. Acervo DOPS, FUN981, APEJE



SECRETARIA DE ESTADO DOS NEGÓCIOS DO INTERIOR E JUSTIÇA
PERNAMBUCO

N. 1202 Recife, 4 de Novembro de 1946

Exmo. Sr. Secretário da Segurança Pública

Com referência ao assunto de que trata o ofício nº 3549, de 4 do corrente, dessa Secretaria, comunico a V. Excia. que, á vista do anexo nº 1 ao Decreto-Lei nº 952, de 31 de Dezembro de 1943, dispondo sobre a divisão judiciária e administrativa do Estado, somente Camaragibe constitue distrito do município de São-Lourenço-da-Mata, classificada, assim, como vila, enquanto Tiúma é apenas um centro industrial, não incluida naquela divisão.

Apresento a V.Excia. os meus protestos da mais alta estima e distinta consideração.

Secretário do Interior e Justiça

(a)Amaro Gomes Pedrosa

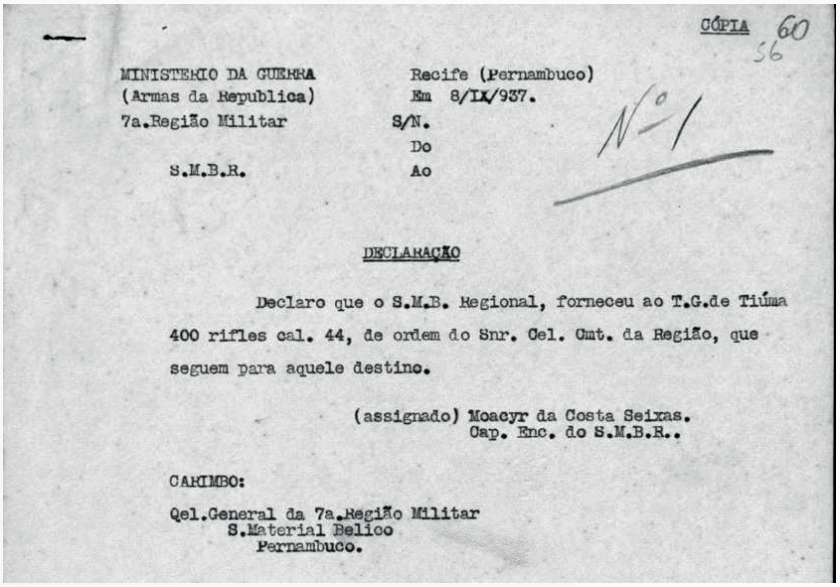
Outra história que levamos ao conhecimento dos estudantes e que também teve ampla participação deles, foi a participação da Usina Tiúma nos eventos do golpe de 1937. Pode se dizer que foi mais uma forma de demonstrar a articulação da História, com H maiúsculo, que se aprende

ISBN: 978-65-5222-065-3

na sala de aula – mas que parece desconectada com a realidade dos estudantes – com a vida cotidiana e com lugares que estão ao alcance de todos os estudantes.

Conforme consta nas figuras 8 e 9, o então proprietário da Usina Tiúma, Fileno de Miranda, recebeu do exército brasileiro 400 rifles calibre 44,13.393 cartuchos para rifle 44 e 4.000 cartuchos para rifle Calibre 38, caso fosse necessário, pegar em armas para defender o golpe de 10 de novembro de 1937. Como não houve resistência significativa, os rifles e a munição foram devolvidas em 22 de dezembro de 1937.

Figura 8: Declaração de fornecimento de rifles à Usina Tiúma. Acervo DOPS, FUN 981. APEJE.



CÓPIA 60 56

MINISTERIO DA GUERRA
(Armas da Republica)
7a.Região Militar

S.M.B.R.

Recife (Pernambuco)
Em 8/IX/937.
S/N.
Do
Ao

Nº 1

DECLARAÇÃO

Declaro que o S.M.B. Regional, forneceu ao T.G.de Tiúma 400 rifles cal. 44, de ordem do Snr. Cel. Cmt. da Região, que seguem para aquele destino.

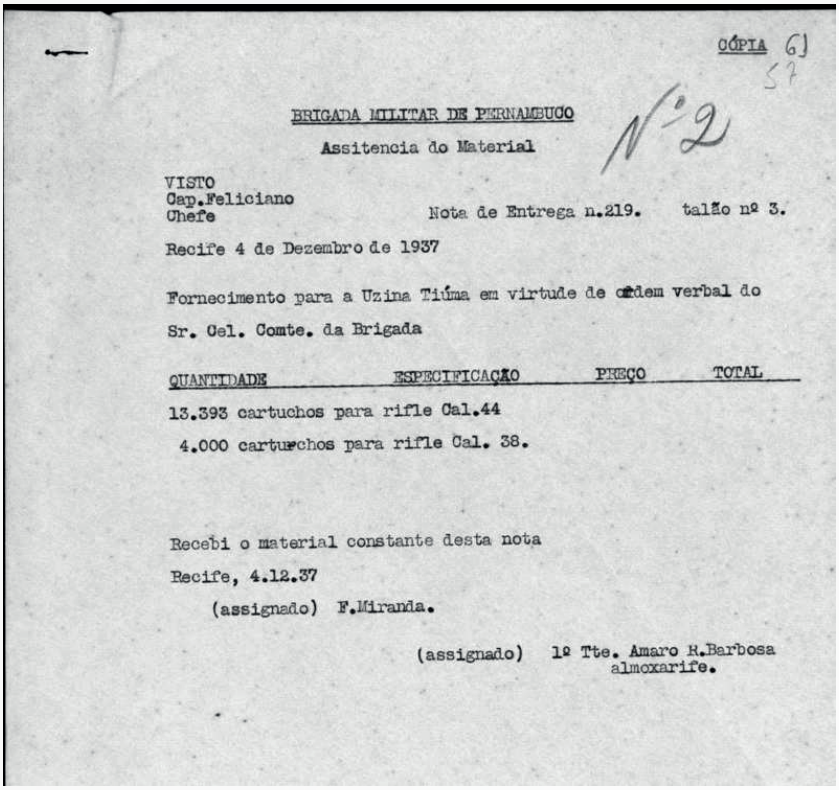
(assignado) Moacyr da Costa Seixas.
Cap. Enc. do S.M.B.R..

CARIMBO:

Qel.General da 7a.Região Militar
S.Material Belico
Pernambuco.

ISBN: 978-65-5222-065-3

Figura 9: Declaração de fornecimento de munições à Usina Tiúma. Acervo DOPS, FUN 981. APEJE.



CÓPIA 61
57

BRIGADA MILITAR DE PERNAMBUCO
Assitencia do Material

Nº 2

VISTO
Cap.Feliciano
Chefe

Nota de Entrega n.219. talão nº 3.

Recife 4 de Dezembro de 1937

Fornecimento para a Uzina Tiúma em virtude de ordem verbal do Sr. Cel. Comte. da Brigada

QUANTIDADE	ESPECIFICAÇÃO	PREÇO	TOTAL
13.393	cartuchos para rifle Cal.44		
4.000	cartuchos para rifle Cal. 38.		

Recebi o material constante desta nota
Recife, 4.12.37
(assignado) F.Miranda.

(assignado) 1º Tte. Amaro R.Barbosa
almoxarife.

Ao final do trabalho, nas três escolas era patente que a História vista nos livros e nas aulas poderia ser mais tangível e próxima dos estudantes. Eles se reconheciam nas ações que narramos e analisamos com base no acervo da antiga DOPS. Deixamos claro aos estudantes que esse é apenas um dos vários conjuntos documentais do Arquivo Público, que cabe a eles e elas, também se apropriarem desse repositório de memória. É tarefa de todos nós conhecermos e ressignificar nossa história e nosso patrimônio.

Os documentos públicos são uma fonte essencial de aulas fundadas numa perspectiva de patrimonialidade. Os documentos públicos, como os aqui mostrados, comprovam fatos e são parte da memória de nosso povo. A preservação desses acervos públicos está previsto na Constituição Federal de 1988 e nas normas do CONARQ, o Conselho Nacional de Arquivos, por meio de várias normas que regulam o fazer arquivístico.

ISBN: 978-65-5222-065-3

Mesmo documentos sensíveis, como os da DOPS, que tratam por vezes de perseguições, torturas e documentos considerados antes sigilosos e reservados hoje têm sua acessibilidade franquiada a qualquer cidadão, direito garantido e regulamentado pela Lei de acesso a informação (BRASIL, 2011)

Resta observar, a partir da ação realizada e aqui narrada e analisada, que o papel dos arquivos públicos é maior que apenas a guarda de acervos. Quando faz essa tarefa, as instituições arquivísticas já estão executando uma tarefa imprescindível, diga-se de passagem. Mas, quando rompe os limites impostos pela burocratização e adentra outros espaços, notadamente os espaços pedagógicos tradicionais, como as escolas e participa ativamente para que o papel de ambas as instituições seja ressignificado, ganha a sociedade como um todo, que passa a conhecer e se reconhecer em seu patrimônio cultural e material. Ou, como costumamos dizer: o arquivo deixa de ser morto – como supõe o senso comum – e a escola ganha nova vida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como resultados, observamos por parte dos estudantes o aumento do interesse por temas históricos e sociológicos, a busca por melhor apreensão dos impactos de políticas macrossociais na vida das cidades e das pessoas e ainda a compreensão da relação entre o passado e o mundo atual, de forma significativa e crítica.

Em tempos de uma modernidade perniciosa, para usar uma expressão valorativa, levar reflexão histórica e memorialística à escola é das melhores contravenções possíveis. Para não corrermos o risco de que a memória seja vista com uma história distante e fria, como coloca Nora (1993), essas ações precisam ser estimuladas e repetidas.

Novas intervenções estão programadas para o próximo ano, com diversas iniciativas. Uma delas deve levar às as escolas um outro acervo importantíssimo do Arquivo Público de Pernambucano, os jornais publi-

ISBN: 978-65-5222-065-3

cados nas cidades do interior. É nosso intento que esses periódicos, feitos nas cidades e tento em conta sua vida social voltem – por meio de seus representantes digitais – para o lugar onde foram produzidos e que seus conteúdos revistam de significado o cotidiano escolar, por meio de aulas mais dinâmicas e ancoradas, antes de tudo no conhecimento do mundo próximo dos estudantes.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 12.527, de 18 de novembro de 2011. Disponível em:https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/lei/l12527.htm. Acesso em: 08 nov. 2025.

BRASIL. Constituição Federal de 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 08 nov. 2025.

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

HOBSBAWM, Eric. A Era dos Extremos: O breve século XX 1914-1991. São Paulo: Cia. das Letras, 1995

NORA, Pierre. Entre história e memória: a problemática dos lugares. São Paulo: Revista Projeto História, ed. da PUC, 1993, v. 10, p. 7-28

ISBN: 978-65-5222-065-3

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT17.033

GESTÃO ESCOLAR PARTICIPATIVA E APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA: A EXPERIÊNCIA DA FEIRA DE CONHECIMENTOS

Regenilson Veras Santos[1]
Betânia Silva Cordeiro[2]

RESUMO

Quando a gestão escolar decide investir no campo pedagógico e reconhecer os estudantes como sujeitos capazes de transformar a si e aos outros, a escola rompe com modelos tradicionais e constrói experiências significativas de aprendizagem. O presente artigo evidencia o *modus operandi* de uma gestão democrática que, em 2024, realizou a XV Feira de Conhecimentos, articulando escuta ativa, inovação tecnológica e práticas interdisciplinares. A experiência envolveu estudantes do ensino fundamental e médio em projetos integradores, elaborados a partir de subtemas escolhidos ou criados a partir de uma temática geradora em diálogo com os professores orientadores. Ao longo de todo o ano, foram desenvolvidas atividades de pesquisa, análise e reflexão, que culminaram em exposições e apresentações culturais, com medicação docente e articulação da gestão escolar. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, de caráter exploratório, que utilizou como procedimentos a análise de documentos e de conteúdo, tendo como

1 Doutorando do Curso de Ciências da Linguagem da Universidade Católica de Pernambuco – UNICAP/PE, regenilson.vsantos@adm.educacao.pe.gov.br ; professor e gestor adjunto de escola da rede estadual de PE.

2 Mestra em Ciências da Linguagem da Universidade Católica de Pernambuco – UNICAP/PE, betania.scordeiro@adm.educacao.pe.gov.br; gestora de escola pública do estado de PE.

ISBN: 978-65-5222-065-3

fontes principais o regulamento da feira de conhecimentos e as avaliações registradas em formulários online por professores e avaliadores externos. As respostas foram interpretadas a partir de categorias temáticas relacionadas à mediação pedagógica, protagonismo juvenil, escuta ativa e impacto social, permitindo compreender a Feira de Conhecimentos como uma ferramenta pedagógica e política. O referencial teórico se apoia em Libâneo (2004), Paro (2017) e Saviani (2008), que compreendem a escola como espaço de corresponsabilidade e construção coletiva do saber. Os resultados apontam que a aprendizagem se tornou mais significativa quando a escuta ativa, o protagonismo juvenil e o trabalho colaborativo foram vivenciados como parte de um processo de construção do conhecimento. A Feira de Conhecimentos reafirma, assim, a centralidade da gestão democrática na constituição de uma escola pública crítica, inclusiva e comprometida com a formação cidadã.

Palavras-chave: Gestão participativa, Aprendizagem significativa, Protagonismo estudantil.

ISBN: 978-65-5222-065-3

INTRODUÇÃO

Quando a escola reconhece em seus estudantes sujeitos capazes de transformar a si e a sua realidade, rompe com um modelo engessado de educação, ou seja, baseado no mero cumprimento de exigências que não favorecem a autonomia dos sujeitos ativos do espaço escolar. É nesse *lócus* de escuta atenta, criação constante e liberdade de produção, e não de mera reprodução, que o Liceu de Artes e Ofícios realiza uma de suas grandes atividades do ano letivo: a Feira de Conhecimentos. Trata-se de um projeto educacional que, anualmente, escolhe uma temática geradora e orienta todas as suas ações pedagógicas, constituindo-se, portanto, um convite à participação, ao diálogo e à intervenção. Temáticas como *Leitura e Literatura, O Nordeste é um universo em si, Direitos Humanos e Cidadania, A arte do bem viver* já foram explorados em edições anteriores. Em 2024, com o tema "TI, IA, Metaverso e o Raciocínio Lógico-Matemático", a XV edição mobilizou toda a escola, do 6º ano ao 3º do ensino médio, em torno de ações e experiências formativas mediadas por tecnologias, criatividade, criticidade, trabalho colaborativo e muita produção de conhecimento.

Contudo, é necessário compreender que tais práticas não surgem por acaso, mas a partir de uma concepção de gestão escolar que não aceita a perpetuação de uma lógica burocrática e autoritária historicamente imposta às escolas públicas. Ao contrário, o Liceu investe em uma gestão que aposta no diálogo, na escuta ativa, na corresponsabilidade e no fortalecimento dos vínculos entre os sujeitos escolares, valores que, segundo Paro (2017), são basilares para a efetivação da gestão democrática como política pública. Ainda que esse modelo de gestão seja considerado utópico por alguns, trata-se de uma utopia concreta, possível de ser construída, especialmente quando for compreendida como um "possa vir a existir" (Paro 2017, p. 13).

A gestão democrática não se limita ao modelo administrativo da escola, mas deve concentrar seus maiores investimentos no campo peda-

ISBN: 978-65-5222-065-3

gógico, que constitui o verdadeiro coração do fazer educativo, "não pode ficar restrita ao discurso da participação e às suas formas externas. Ela está a serviço dos objetivos do ensino, especialmente da qualidade cognitiva dos processos de ensino e aprendizagem" (Libâneo, 2013, p. 117). A experiência da XV Feira de Conhecimentos evidencia como a gestão, quando de fato é compromissada com um projeto pedagógico construído coletivamente e conectado à vida escolar, sem dúvidas, transforma o cotidiano da escola em um território de experiências significativas. A escuta ativa, o incentivo ao protagonismo estudantil, a valorização da cultura e a articulação com os desafios contemporâneos revelam um fazer educativo que vai muito além do currículo formal.

A gestão escolar, ou direção escolar, nesse contexto, deve ser compreendida como uma instância pedagógica e política, que media os sentidos da escola e articula seus diferentes sujeitos em torno de um projeto educativo coletivo. Quando a gestão se sustenta em práticas participativas, ela deixa de atuar apenas como administradora de rotinas para se tornar presença que abre caminhos no exercício da cidadania, no encontro com o outro e na construção de saberes que fazem sentido na vida real. Ou seja,

> além de ser uma das funções do processo organizacional, é um imperativo social e pedagógico. O significado do termo direção, tratando-se da escola, difere de outros processos de direção, especialmente os empresariais. Ele vai além daquele de mobilização das pessoas para a realização eficaz das atividades, pois implica intencionalidade, definição de um rumo, uma tomada de posição frente a objetivos sociais e políticos da escola, numa sociedade concreta. A escola, ao cumprir sua função social de mediação, influi significativamente na formação da personalidade humana e, por essa razão, não é possível estruturá-la sem levar em consideração objetivos políticos e pedagógicos (Libâneo, 2013, p. 114).

Esse modelo exige tempo, escuta e disposição para lidar com os conflitos, próprios de todo processo democrático real.

Em tempos marcados por um modelo educacional engessado, em que decisões são tomadas por quem desconhece o chão da escola e em

ISBN: 978-65-5222-065-3

que o esgotamento e a desvalorização da carreira docente se tornam rotina, construir experiências que devolvam sentido à escola como espaço de aprendizado, de reconhecimento e valorização de todos os sujeitos ativos no processo de aprendizado é mais que real, necessário e urgente. Essas particularidades, somadas à fragmentação do currículo escolar, à dificuldade de abrir espaços de escuta e a forma como tantos estudantes são invisibilizados, mostram que a escola precisa se reinventar.

Nesse sentido, a XV Feira de Conhecimentos, ao promover a articulação entre cultura digital, pesquisa científica, protagonismo juvenil e intervenção social, desafia os limites da escola tradicional e aponta para outros caminhos de ensinar e aprender. Mais do que um evento anual, é uma ação afirmativa de sujeitos que fazem a história acontecer, especialmente quando estudantes mostram que a ciência é construída a partir da realidade social, da experiência, e da vontade de transformar. Assim, a Feira se consolida como um projeto pedagógico que movimenta a escola inteira, num processo vivo de construção coletiva de conhecimento.

Além disso, a Feira se mostra como uma forma de avaliar, que não se prende à exigência da memorização dos conteúdos, mas sim à internalização do conhecimento, ou seja, o que verdadeiramente importa é o caminho trilhado, as escolhas epistemológicas, o envolvimento dos estudantes e os efeitos que tudo isso provoca dentro e fora da escola. Ao reconhecer que aprender é um processo complexo e que não cabe em moldes ultrapassados, a escola se reposiciona criticamente diante da própria sociedade. Em vez de seguir a lógica do controle e da comparação, aposta no diálogo entre teoria e prática, no gesto de escuta e na valorização do que se constrói com sentido. Nesse contexto, a gestão participativa deixa de ser discurso pronto e bonito e passa a ser uma maneira concreta de renovar, reinventar e ressignificar a escola pública como um espaço de qualidade e excelência acadêmica.

Coadunando com essa perspectiva, é importante destacar a contribuição de Saviani (2008), que compreende a escola como espaço de

ISBN: 978-65-5222-065-3

mediação entre a cultura sistematizada e os sujeitos concretos da prática social.

> Se a educação é mediação, isto significa que ela não se justifica por si mesma, mas tem sua razão de ser nos efeitos que se prolongam para além dela e que persistem mesmo após a cessação da ação pedagógica. Considerando-se, como já se explicitou, que, dado o caráter da educação como mediação no seio da prática social global, a relação pedagógica tem na prática social o seu ponto de partida e seu ponto de chegada, resulta inevitável concluir que o critério para se aferir o grau de democratização atingido no interior das escolas deve ser buscado na prática social (Saviani, 2008, p. 61).

É nesse movimento de deslocamento entre as experiências concretas dos sujeitos, a partir das realidades sociais, culturais, históricas e o conhecimento construído no espaço escolar que a Feira de Conhecimentos se afirma como prática viva, pois parte dessa concretude. Ao estimular a produção de conhecimento criativa e crítica, a escola promove a ruptura com a lógica bancária "caracterizada pela passividade, transmissão de conteúdos, memorização, verbalismo etc. e advoga-se uma pedagogia ativa, centrada na iniciativa dos alunos, no diálogo (relação dialógica), na troca de conhecimento" (Saviani, 2013, p. 54) de ensino e reconhece nos estudantes os autores do próprio processo de aprender. Essa experiência reafirma o princípio de que ninguém educa sozinho, educamo-nos todos, em perfeita comunhão, a partir de si, no encontro com o outro e mediados pelo mundo, como dizia Paulo Freire (2016).

Essa compreensão é também defendida por Paro (2017), ao situar a educação no campo dialógico, da escuta e do direito inegociável:

> Por sua característica de relação humana, a educação só pode dar-se mediante o processo pedagógico, necessariamente dialógico, não dominador, que garanta a condição de sujeitos tanto do educador quanto do educando. Por sua imprescindibilidade para a realização histórico-humana, a educação deve ser direito de todos os indivíduos enquanto viabilizadora de sua condição de seres humanos. Isso tudo acarreta características especiais e importância sem limites à escola pública enquanto instancia da divisão social do trabalho, incumbida da universalização do saber (Paro 2017, p.130)

ISBN: 978-65-5222-065-3

É à luz dessa concepção de escola como diálogo, de compromisso com a educação e da construção de uma sociedade equânime que se insere esse trabalho, cujo objetivo é o de analisar a XV Feira de Conhecimentos como uma experiência de aprendizagem significativa, estruturada sob princípios de gestão escolar participativa, protagonismo estudantil e construção coletiva do conhecimento. Parte-se da hipótese de que, ao mobilizar toda a comunidade escolar em torno de um projeto comum, a Feira contribui para ressignificar os sentidos da escola pública como espaço de formação integral, crítica e transformadora. Trata-se, portanto, de refletir sobre a gestão não como estrutura, mas como prática viva, capaz de educar.

METODOLOGIA

A presente pesquisa é de natureza qualitativa, de abordagem exploratória e interpretativa, centrada na análise de uma prática educativa concreta vivenciada no contexto escolar: a XV Feira de Conhecimentos do Liceu de Artes e Ofícios de Pernambuco. Partindo da compreensão de que a escola é um espaço de produção simbólica, cultural e política, optou-se por uma metodologia que privilegia os sentidos, as relações e os processos que envolvem os sujeitos escolares na construção coletiva do conhecimento.

A escolha por essa abordagem, a qualitativa, se justifica pela necessidade de compreender os significados atribuídos pelos sujeitos ao longo de todo o processo da Feira, desde o planejamento até sua culminância. Para Gil (2025), pesquisar qualitativamente é mergulhar no universo dos sentidos, das motivações e das representações sociais que perneiam o cotidiano escolar quando “enfatiza a natureza socialmente construída da realidade, do relacionamento íntimo entre o pesquisador e o que é estudado” (Gil, 2025, p. 11).

ISBN: 978-65-5222-065-3

Conforme destaca Minayo (2016), a pesquisa qualitativa busca compreender os significados das ações humanas e suas interações, inseridas em um contexto histórico e social. Ou seja,

> ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. Esse conjunto de fenômenos humanos é entendido aqui como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes (Minayo, 2016, p. 25).

Essa abordagem permite interpretar a Feira de Conhecimentos não como evento desconectado da construção sólida de conhecimento, como se fosse realizada apenas para cumprir uma tradição, já que acontece há anos, mas como uma prática educativa densa, atravessada por mediações simbólicas, políticas e pedagógicas. Com base nessa perspectiva, a análise interpretativa considera não apenas os resultados finais, mas os sentidos atribuídos pelos sujeitos ao longo de todo o percurso formativo.

O corpus da análise baseia-se em duas fontes documentais principais, o Regulamento Geral da XV Feira de Conhecimentos (2024), documento elaborado pela gestão escolar em parceria com a coordenação pedagógica e o corpo docente, e os formulários de avaliação preenchidos por professores orientadores e avaliadores externos, disponibilizados em plataforma digital logo após a culminância do evento. Esses registros foram organizados em categorias de análise previamente definidas, mediação pedagógica, escuta ativa, protagonismo estudantil, avaliação formativa e corresponsabilidade institucional.

A fim de ilustrar a diversidade dos temas desenvolvidos pelas turmas, apresentamos a seguir os subtemas trabalhados em 2024, definidos coletivamente com base na temática geradora da XV Feira de Conhecimentos: “TI, IA, Metaverso e o Raciocínio Lógico-Matemático”:

ISBN: 978-65-5222-065-3

Quadro 1 – Temáticas abordadas na Feira de Conhecimentos - 2024

Ensino Fundamental		Ensino Médio	
Séries	**Temáticas abordadas**	**Séries**	**Temáticas abordadas**
6 ano A	Afinal, o que é Inteligência Artificial?	1 ano A	Impacto da Inteligência Artificial nas relações de consumo
6 ano B	Inteligência artificial nos games	1 ano B	Os melhores aplicativos de Inteligência Artificial: ChatGPT, Jasper, Canva, Lensa Speak, Elsa, Socratic, Remini, FaceApp, etc.
6 ano C	Redes Sociais: droga? Uma nova	1 ano C	IA Literária: entre avanços e críticas; IA nos esportes
7 ano A	Internet, redes sociais e saúde mental; Internet, política e o perigo das fake News.	1 ano D	IA e mercados dos influencers digitais: uma ameaça?; Jogos digitais e IA: possibilidades
7 ano B	O desenvolvimento da Inteligência Artificial no Brasil	2 ano A	Inteligência Artificial nos games
7 ano C	Impactos da inteligência artificial na escola	2 ano B	Inteligência Artificial e Direitos Humanos
8 ano A	Afinal, quem algoritmo? é esse tal	2 ano C	Cinema, cultura POP e realidade virtual
8 ano B	Os melhores aplicativos de Inteligência Artificial: ChatGPT, Jasper, Canva, Lensa Speak, Elsa, Socratic, Remini, FaceApp, etc.	2 ano D	Os avanços tecnológicos nas Ciências Exatas
8 ano C	Segurança Digital	3 ano A	A Inteligência Artificial na indústria cinematográfica
		3 ano B	A Inteligência Artificial e o futuro da humanidade
		3 ano C	Medicina e Inteligência artificial
		3 ano D	Linguagem de programação e suas diversas aplicações

Fonte: Elaborado pelos autores a partir com base do Regulamento da XV Feira de Conhecimentos (2024).

Essa diversidade temática, construída de forma colaborativa entre estudantes, professores e coordenação pedagógica, permitiu que cada série encontrasse caminhos próprios de investigação e criação, de acordo com seus contextos e maturidades. Ao todo, participaram 21 turmas, do Ensino Fundamental ao Médio, cada uma organizada em quatro grupos de trabalho, ou seja, 72 grupos compostos, em média, por 10 a 12

ISBN: 978-65-5222-065-3

estudantes, com exceção dos 6 anos, que atuaram em formato de apresentação cultural.

Esse número, por si só, demonstra a grandiosidade de um trabalho dessa natureza. Não se trata apenas de organizar um evento, mas de articular centenas de estudantes em torno de um projeto coletivo.

A metodologia da Feira foi organizada conforme três propostas pedagógicas diferentes, ou seja, de acordo com a etapa de ensino e a singularidade de cada série. No Ensino Fundamental, anos finais, as turmas do 6º ano protagonizaram apresentações artístico-culturais, que exploraram com sensibilidade e criatividade a oralidade, a performance, o resgate de memórias, por meio de contação de narrativas, dramatizações e experiências sensoriais.

Ainda no Ensino Fundamental, os estudantes do 7º e 8º anos elaboraram projetos de intervenção social, a partir da identificação de situações reais vivenciadas em seus contextos, em busca de uma solução para o problema encontrado. Toda a construção desses projetos foi registrada em Diários de Bordo e acompanhados periodicamente pelos professores orientadores. Mais do que resolver problemas sociais, o objetivo era entender o lugar da escola como território e propor ações concretas a partir da escuta e da observação do cotidiano. Como destaca Minayo (2016, p.19): “nada pode ser, em termos intelectuais, um problema, a menos que tenha sido, em primeiro lugar, um problema da vida prática”.

No Ensino Médio, a proposta metodológica ganhou maior densidade investigativa. As quatro turmas do 1º ano desenvolveram projetos voltados para a inovação tecnológica, com criação de protótipos ou simulações práticas que dialogavam com demandas reais da sociedade. Já os estudantes dos 2º e 3º anos se dedicaram à elaboração de projetos de iniciação cientificada, com base em uma fundamentação teórica consistente, definição metodológica clara e apresentação em banners, de acordo com as normas da ABNT.

Em todos os casos, o convite era o mesmo: transformar inquietações em pesquisa e a pesquisa em intervenção, sempre considerando a aplica-

ISBN: 978-65-5222-065-3

bilidade social do que foi produzido, sua relevância para a comunidade e o potencial de gerar transformação. Em Minayo (2016, p. 19): "É a pesquisa que alimenta a atividade de ensino e a atualiza frente à realidade do mundo", ou seja, nesse contexto, a pesquisa não é um fim em si mesma, mas um movimento que articula pensamento e ação, tornando-os indissociáveis.

Inspirada nos fundamentos da pedagogia freiriana, a metodologia da Feira de Conhecimentos foi construída com base no diálogo, entendido aqui como gesto de escuta, partilha e construção conjunta. Como dizia Paulo Freire (2016, p. 25), "ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua construção", o que exigiu da escola um movimento de escuta ativa, capaz de reconhecer que todo estudante é sujeito da construção de conhecimento, fazedor de *epistemis*. As definições dos temas de cada turma já demonstram essa realidade, com a escolha sendo feita de forma horizontalizada entre os estudantes e os professores orientadores, com acompanhamento da coordenação pedagógica. A ideia era, portanto, garantir que os interesses e inquietações fossem também reconhecidos e valorizados no centro da experiência formativa, reafirmando que é necessário construir o conhecimento a partir da vida real, dos interesses e das perguntas que pedem respostas no presente.

A gestão escolar assumiu, nesse contexto, um papel de mediação institucional e formativa, criando as condições organizacionais, materiais e simbólicas para que a Feira se constituísse como uma prática efetivamente democrática. Acompanhando o percurso de cada turma, organizando oficinas interdisciplinares, incentivando o uso das tecnologias educacionais e promovendo espaços de escuta e devolutiva, a equipe gestora se posicionou como articuladora de processos e não apenas como fiscalizadora de resultados. Mais do que garantir a estrutura do evento, sua atuação expressou um compromisso pedagógico com a formação integral dos estudantes e com a construção coletiva de uma escola que é viva, aprende no cotidiano, escuta com atenção e se transforma junto com os sujeitos-atores.

ISBN: 978-65-5222-065-3

Além disso, a metodologia dialoga com os pressupostos das Epistemologias do Sul, conforme proposto por Boaventura de Sousa Santos (2009), ao reconhecer que os saberes produzidos no cotidiano da escola, por estudantes, professores, técnicos e famílias, possuem legitimidade epistemológica e valor formativo. Como afirma o autor:

> Toda a experiência social produz e reproduz conhecimento e, ao fazê-lo, pressupõe uma ou várias epistemologias. Epistemologia é toda a noção ou ideia, refletida ou não, sobre as condições do que conta como conhecimento valido. É por via do conhecimento válido que uma dada experiência social se torna intencional e inteligível. Não há, pois, conhecimento sem práticas e atores sociais (Santos, 2009, p. 9).

Ao permitir que os projetos dialogassem com realidades locais, com identidades culturais plurais e com desafios concretos de seus territórios, a gestão escolar rompeu com a lógica de colonização curricular e promoveu justiça cognitiva, como defende o autor.

Esse mesmo compromisso com a vida real e com os sujeitos que constroem a escola atravessou também a forma como se avaliou os trabalhos da Feira. A avaliação da Feira foi construída como processo contínuo e formativo. Os avaliadores externos, professores da educação básica e superior, egressos da escola e membros da comunidade, consideraram critérios previamente definidos, como domínio conceitual, coerência metodológica, criatividade, pertinência social da intervenção e participação do grupo. No entanto, para além das notas atribuídas, o foco esteve na devolutiva qualitativa oferecida aos estudantes, na escuta das bancas, nos registros do diário de bordo e no impacto gerado pelas ações realizadas.

A sistematização e análise dos dados obtidos nos documentos e formulários permitiram interpretar a Feira como prática de resistência pedagógica e institucional. Como já exposto ao longo do artigo, ela está longe de ser um evento protocolar, mas se construiu como um percurso atento à relação entre processo e sentido. Mesmo encerrando um ciclo em sua culminância, o que ela provoca vai além do evento, pois amplia

ISBN: 978-65-5222-065-3

horizontes reafirmando a escola pública como espaço legitimo de formação critica e transformação social.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Após a realização da XV Feira de Conhecimentos do Liceu de Artes e Ofícios, professores orientadores e avaliadores externos registraram suas percepções por meio de formulários online elaborados pela gestão escolar. A leitura qualitativa desses registros revelou aspectos centrais para a compreensão do impacto formativo da Feira, especialmente no que se refere ao envolvimento dos estudantes, ao domínio dos conteúdos, à mediação pedagógica e à organização institucional do evento.

Dentre os comentários, destacaram-se observações recorrentes sobre a transição dos estudantes do lugar de receptores para o de produtores de conhecimento, a maturidade na abordagem dos temas, a postura durante as apresentações e a relevância social das intervenções propostas. Essas falas, agrupadas em categorias temáticas, demonstram que a Feira mobilizou processos pedagógicos que extrapolaram o currículo formal e valorizaram o protagonismo estudantil como eixo formativo.

A primeira categoria que emergiu das respostas foi o protagonismo estudantil. Professores e avaliadores ressaltaram que a experiência possibilitou aos alunos assumir a autoria de suas produções e construir soluções próprias. Comentários recorrentes como *"os estudantes deixaram de ser receptores e se tornaram produtores de conhecimento"* evidenciam que a gestão, ao promover escuta ativa e escolha coletiva de subtemas, potencializou a autonomia e a autoria dos grupos, em consonância com a perspectiva freiriana de educação libertadora. Essa percepção pode ser aprofundada a partir das falas extraídas dos formulários, conforme demonstrado no quadro a seguir:

ISBN: 978-65-5222-065-3

Quadro 2 - Protagonismo estudantil

Fala extraída	Quem comentou	Comentário
"A segurança dos estudantes nas apresentações me chamou atenção. Conseguiram apresentar com firmeza e domínio."	Avaliador externo	Indica protagonismo e domínio do conteúdo.
"Os estudantes demonstraram conhecimento sobre o que estavam falando, superaram a ideia de decorar."	Professor orientador	Destaca autoria e compreensão real do conteúdo.
"Houve entrega e envolvimento dos estudantes, o que revela o compromisso deles com o projeto."	Avaliador externo	Reflete responsabilidade e senso de pertencimento.
"O trabalho foi feito com clareza e autonomia por parte dos alunos."	Avaliador externo	A palavra "autonomia" aparece de forma explícita.
"Fiquei impressionada com a capacidade crítica dos estudantes na abordagem do tema."	Avaliador externo	Demonstra autoria intelectual e capacidade de análise.
"Estavam muito à vontade, sabiam explicar e responder às perguntas com firmeza."	Avaliador externo	Mostra segurança e protagonismo nas falas.

Fonte: Elaborado pelo autor, com base no formulário de avaliação dos docentes e avaliadores externos (2024).

A segunda categoria identificada nas respostas foi a mediação docente, apontada como elemento essencial para a qualidade das produções desenvolvidas pelos estudantes. O papel do professor orientador ultrapassou o repasse dos conteúdos, sendo reconhecido como presença constante, capaz de direcionar, ouvir, provocar reflexões, acompanhar o percurso e orientar pedagogicamente cada etapa do processo. A maioria dos registros indica que essa mediação continua foi responsável por manter o engajamento das turmas, além de favorecer uma relação de respeito entre os envolvidos. Comentários como "*o acompanhamento semanal e as devolutivas constantes evidenciaram o envolvimento das equipes e a profundidade das leituras feitas pelos estudantes*" mostram que a orientação docente não se limitou ao momento de apresentação final, mas esteve presente em o todo o caminho, do planejamento inicial até à culminância.

Nesse sentido, o professor assume a função de articulador entre a realidade dos estudantes e os conhecimentos sistematizados, um papel que,

ISBN: 978-65-5222-065-3

de acordo com Libâneo (2013, p.156) é central no fazer pedagógico: "ajudar o aluno a transformar-se num sujeito pensante, de modo que aprenda a utilizar seu potencial de pensamento pelos meios cognitivos de construção e reconstrução de conceitos, habilidades, atitudes, valores". Abaixo, apresentamos alguns registros que ilustram essa categoria:

Quadro 3 – Papel do professor

Fala extraída	Quem comentou	Comentário
"A atuação do professor orientador foi fundamental para o sucesso dos trabalhos apresentados."	Professor Orientador	Reconhece a mediação pedagógica como elemento chave para a qualidade dos projetos desenvolvidos.
"A organização e o planejamento dos professores foram essenciais para a consistência metodológica."	Avaliador Externo	Sinaliza a importância da mediação docente desde o início até a culminância da Feira.
"O professor foi mais um parceiro do que um supervisor."	Professor Orientador	Ressalta a postura dialógica e colaborativa na condução dos projetos.
"A escuta e orientação dos professores ampliaram as possibilidades criativas dos estudantes."	Avaliador Externo	Evidencia que a escuta ativa e a mediação docente favoreceram a autoria e o protagonismo juvenil.

Fonte: Elaborado pelo autor, com base no formulário de avaliação dos docentes e avaliadores externos (2024).

Essas percepções revelam que a mediação docente não se dá por acaso: ela exige tempo, escuta, formação e compromisso com a aprendizagem como processo. Trata-se de uma atuação que reforça o caráter coletivo da construção do conhecimento e reafirma o papel do professor como sujeito implicado no processo educativo.

A terceira categoria identificada nas avaliações foi o impacto social das intervenções desenvolvidas pelos estudantes. Professores e avaliadores destacaram que os projetos apresentados não se limitaram ao ambiente escolar, mas dialogaram diretamente com os contextos sociais, econômicos e culturais em que estão inseridos. Isso significa que os saberes construídos durante a Feira ultrapassam os muros da escola e se afirmaram como formas de leitura crítica da realidade e de proposição de mudanças.

ISBN: 978-65-5222-065-3

Expressões como *"as intervenções sugeridas e realizadas demonstraram relevância social concreta"* indicam que os estudantes foram capazes de transformar inquietações em ações, promovendo o encontro entre o conhecimento científico, as vivências cotidianas e as demandas reais das comunidades. Esse movimento evidencia que a pesquisa escolar, quando bem orientada, pode ser uma excelente ferramenta de intervenção social.

Ao promover esse tipo de prática, a Feira dialoga com a concepção de Saviani (2008, p. 167), segundo a qual "sabemos que é na escola que se criam os espaços de diálogo e comunicação entre grupos sociais diversos, o que pode ser perfeitamente contemplado no projeto pedagógico curricular da escola". Essa perspectiva compreende a escola como espaço de mediação entre a cultura sistematizada e a prática social**,** reafirmando a ideia de que o conhecimento escolar só ganha sentido quando se articula com o mundo vivido. Abaixo, alguns exemplos extraídos dos formulários que ilustram essa dimensão:

Quadro 4 – Impacto social

Fala extraída	Quem comentou	Comentário
"...as apresentações abordaram temas sensíveis e urgentes, como racismo, violência doméstica e inclusão."	Avaliador externo	Indica que os projetos dialogaram com questões sociais reais e relevantes, com potencial transformador.
"Os estudantes demonstraram consciência social e apresentaram propostas viáveis para problemas do cotidiano."	Professor orientador	A resposta reconhece o vínculo entre os projetos e a realidade comunitária.
"A Feira foi um espaço de reflexão crítica sobre problemas do território e possibilitou a construção de alternativas pelos próprios estudantes."	Avaliador externo	Expressa claramente o impacto social da Feira como um processo de escuta e resposta aos desafios locais.

Fonte: Elaborado pelo autor, com base no formulário de avaliação dos docentes e avaliadores externos (2024).

A quarta e última categoria identificada foi a valorização dos percursos formativos. Mais do que os resultados finais, as respostas ressaltaram a importância do processo vivido ao longo do ano letivo. Comentários como

ISBN: 978-65-5222-065-3

"o nível de maturidade apresentado é fruto de um longo processo de estudos e dedicação" revelam que a escola não estava interessada apenas na culminância do projeto, mas na caminhada trilhada por cada grupo de estudantes. E a gestão escolar, nesse cenário, atuou como parceira na consolidação de uma proposta que reconhece o tempo da aprendizagem, bem como o amadurecimento progressivo das ideias.

Essa perspectiva dialoga com a concepção de Minayo (2016), quando afirma que a compreensão de fenômenos educativos requer atenção ao contexto em que emergem e às trajetórias dos sujeitos ativos do seu próprio processo. Ou seja, a aprendizagem é vista, como demonstram as percepções abaixo, como algo que se constrói no dia a dia, nas interações estabelecidas e no desejo de querer fazer acontecer.

Quadro 5 – Valorização dos Percursos Formativos

Fala extraída	Quem comentou	Comentário
"O nível de maturidade apresentado é fruto de um longo processo de estudos e dedicação."	Avaliador externo	Aponta para o reconhecimento do percurso formativo como elemento central da aprendizagem.
"A evolução dos estudantes durante o ano foi perceptível em suas apresentações."	Professor orientador	Evidencia que o foco da avaliação foi o desenvolvimento ao longo do tempo, não apenas o produto final.
"O processo de orientação foi essencial para os resultados alcançados, pois permitiu acompanhar as dificuldades e avanços."	Professor orientador	Valoriza o acompanhamento constante como parte do processo formativo.

Fonte: Elaborado pelo autor, com base no formulário de avaliação dos docentes e avaliadores externos (2024).

Esses registros reforçam que o caminho trilhado pelos estudantes foi mais significativo que propriamente a linha de chegada. A ênfase no processo formativo ressignifica o papel da escola que, normalmente, pressionada por exigências externas, a escola tende a se preocupar excessivamente com o resultado final. A experiência da Feira, no entanto,

ISBN: 978-65-5222-065-3

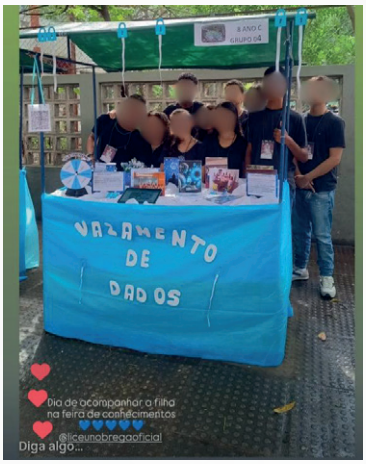
demonstra que os aprendizados adquiridos e transformados mostram qual é o verdadeiro papel da escola.

A seguir, é possível observar como cada uma das quatro categorias discutidas anteriormente se materializa na prática pedagógica, de acordo com cada segmento escolar.

No Ensino Fundamental, os estudantes do 6º ano apresentaram trabalhos culturais e artísticos centrados na oralidade e na expressão criativa, por meio de contação de histórias, paródias, peças teatrais e exposições sensoriais. Já os estudantes dos anos finais deste segmento elaboraram projetos de intervenção escolar e social, focados em temas como empatia, acolhimento, inclusão, sustentabilidade e escuta ativa, a partir de diagnósticos realizados em seus contextos escolares e comunitários. Tais experiências possibilitaram o desenvolvimento de um senso ampliado de cidadania e corresponsabilidade.

Fig. 1 – Apresentações do Fundamental

Apresentação cultural – 6º anos



Exposição – 8º anos

Fonte: Instagram do Liceu de Artes e Ofícios - @liceunobregaoficial

Já no Ensino Médio, os desafios se ampliaram, exigindo dos estudantes maior densidade teórica e aplicabilidade própria. Destacou-se a elaboração de protótipos, pesquisas científicas e projetos com impacto direto no território. Os estudantes do 1º ano construíram soluções tecnológicas,

ISBN: 978-65-5222-065-3

como aplicativos voltados à acessibilidade e dispositivos automatizados. Os estudantes do 2º e 3º anos desenvolveram pesquisas acadêmicas com fundamentação teórica, definição metodológica e aplicação prática, explorando temáticas como inteligência artificial, educação midiática e violência simbólica.

Fig. 2 – Apresentações do Médio

Produção científica – 3º anos | Exposição Ensino Médio

Fonte: Instagram do Liceu de Artes e Ofícios - @liceunobregaoficial

Em ambos os segmentos, a mediação docente foi fundamental nesse processo, assegurando coerência metodológica sem tolher a criatividade ou a autonomia dos grupos. Conforme nos ensina Paulo Freire (2016), ensinar é criar possibilidades para a construção do saber, e foi essa perspectiva que orientou a ação pedagógica dos orientadores da Feira.

Além dos estudantes e docentes, a participação da comunidade escolar ampliou os efeitos formativos do projeto. A presença de familiares, ex-alunos e representantes de instituições parceiras como avaliadores das bancas evidenciou o caráter público e coletivo da educação. A avaliação, por sua vez, não se limitou às notas, mas incluiu devolutivas qualitativas, escuta respeitosa e reconhecimento dos processos de pesquisa e intervenção. Esse modelo avaliativo ressoa com a concepção de Minayo (2016), segundo a qual o conhecimento se produz na relação entre sujeitos e seus

ISBN: 978-65-5222-065-3

contextos, sendo essencial considerar a trajetória e a complexidade das experiências analisadas.

De modo geral, a Feira reafirmou o papel da gestão democrática como sustentação de práticas formativas transformadoras. A escuta ativa, a clareza nas orientações, o incentivo à construção coletiva e a valorização das práticas educativas significativas demonstraram que a gestão escolar pode, e deve, ser instância pedagógica e política. A XV Feira de Conhecimentos reafirma, assim, a potência da escola pública como espaço de construção de saberes, de produção cultural e de transformação social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A XV Feira de Conhecimentos do Liceu de Artes e Ofícios reafirma o compromisso da escola pública com uma educação que não se limita à reprodução de conteúdos, mas que se constrói na escuta, na autoria e na articulação entre os sujeitos escolares e os desafios do tempo presente. Ao envolver todos os segmentos da escola em torno de um projeto comum, a Feira consolidou-se como prática pedagógica e política, marcada pela corresponsabilidade, pelo protagonismo estudantil e pela mediação docente. Os dados analisados demonstram que a gestão escolar, ao assumir intencionalmente uma postura participativa, foi capaz de criar condições para o florescimento de processos formativos complexos, nos quais os estudantes não apenas demonstraram domínio conceitual, mas também capacidade de intervir em suas realidades com criatividade, criticidade e ética. A proposta da Feira integrou a pesquisa, a arte, a tecnologia, o cuidado e a intervenção social, promovendo um ambiente educacional rico em aprendizagens e afetos.

Ao longo do percurso investigativo, evidenciou-se que a gestão escolar participativa não se restringe à dimensão técnica, mas constitui-se como prática formadora, que organiza os tempos, os espaços e as relações escolares em favor da construção coletiva do conhecimento. A Feira não foi apenas um evento de culminância, mas expressão de um projeto

ISBN: 978-65-5222-065-3

pedagógico que valoriza o processo, a escuta, a diversidade e o vínculo com a comunidade.

Retomando os objetivos propostos, é possível afirmar que a experiência analisada revelou a centralidade da gestão escolar na promoção de aprendizagens significativas, no fortalecimento do vínculo escola-comunidade e na valorização dos estudantes como sujeitos históricos. Os resultados apontam para a necessidade de políticas públicas que reconheçam, incentivem e multipliquem experiências que integram currículo, território e participação.

Por fim, compreende-se que uma escola que se permite transformar e ser transformada por seus estudantes é aquela que assume a gestão como ato pedagógico e político. A XV Feira de Conhecimentos, nesse sentido, é mais do que um projeto exitoso: é uma prática viva de resistência, criação e esperança, como desejava Freire (2016), uma pedagogia que, enraizada na realidade, aponta para a reinvenção constante da escola pública de liberdade e reinvenção do humano.

REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

GIL, Antônio Carlos. **Pesquisa qualitativa básica**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2025.

LICEU DE ARTES E OFÍCIOS. **Regulamento da XV Feira de Conhecimentos** – 2024. Recife: Liceu, 2024.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. 5 ed. Goiânia: Alternativa, 2013.

PARO, V. H. **Gestão democrática da escola pública**. 4 ed. São Paulo: Ática, 2017. SAVIANI, Demerval. **Escola e democracia**. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

MINAYO, M. C. S.; DESLANDES, S. F; GOMES, R. **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

ISBN: 978-65-5222-065-3

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT17.034

A GESTÃO ESCOLAR EM UMA ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL DA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE TEOTÔNIO VILELA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES

Simônica Maria Rocha da Silva[1]
Mônica Vanderlei dos Santos Bezerra[2]

RESUMO

A Lei 14.640 sancionada no dia 31 de julho de 2023 que institui o programa Escola em Tempo Integral, publicada no Diário Oficial, surge como estratégia para induzir a criação de matrículas em tempo integral em todas as etapas e modalidades da educação básica, em estados e municípios, em todas as etapas da educação básica. Nessa perspectiva, o presente artigo objetiva refletir sobre o papel da gestão escolar na condução dos processos educativos na escola em tempo integral, percorrendo os caminhos, desafios e possibilidades de um currículo que assegure a formação dos estudantes atendidos nesta modalidade, compreendendo enquanto sujeito na sua totalidade, enquanto ser histórico e social. O estudo realizado em uma Escola de Ensino Fundamen-

1 Doutoranda e Mestre em Ciências da Educação pela Universidade Autônoma de Assunção PY; graduada em Pedagogia pela Universidade Cruzeiro do Sul; graduada em Letras Português/Inglês pela Universidade Estadual de Alagoas UNEAL, especialista em Psicopedagogia Pela Universidade Estadual de Alagoas UNEAL, especialista em Educação Infantil pela Faculdade São Luís de França, especialista em Língua Portuguesa: Redação e Oratória e em Gestão Escolar: Orientação e Supervisão pela faculdade São Luís, simonicamrocha@gmail.com;

2 Doutoranda e Mestre em Ciências da Educação pela Universidade Autônoma de Assunção PY; Especialista em Gestão Escolar pela Universidade Estadual de Alagoas - UNEAL; Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual de Alagoas - UNEAL e, Pedagoga da Universidade Federal de Alagoas, monica.santos@arapiraca.ufal.br.

ISBN: 978-65-5222-065-3

tal de Tempo Integral, da Rede Pública Municipal de Ensino do município de Teotônio Vilela, Alagoas, amparou-se na pesquisa qualitativa, de caráter exploratório e descritivo, com aplicação de questionário, através do *Google Forms*; respaldando-se teoricamente em Arroyo (2013), Lück (2009), Gadotti (2009), Paro (2015) e na legislação vigente. Os dados obtidos refletem que a qualidade da educação não depende apenas da implementação de uma escola com carga horária ampliada. A educação integral depende da superação de diferentes desafios que vão desde a estrutura física, passando pela formação dos docentes e a estruturação de um currículo que considere a formação do indivíduo na sua integralidade, sendo, portanto, uma formação para a humanização, verdadeiramente integral.

Palavras-chave: Escola de Tempo Integral, Educação Integral, Gestão Escolar, Qualidade da Educação.

ISBN: 978-65-5222-065-3

INTRODUÇÃO

A temática sobre educação integral tem ganhado força, tornando-se evidente em diferentes espaços de debate sobre a qualidade da educação pública no Brasil. Todavia, vale ressaltar que esse tema não é novo, visto que Aristóteles, filósofo Grego, no século IV, A.C, já sustentava a ideia de uma educação que formasse o ser humano de maneira completa, integral, ultrapassando o limite do conhecimento intelectual e da razão e chegando à educação que instruísse o indivíduo nas dimensões ética, moral, física, emocional e social. (GADOTTI, 2009).

No processo reflexivo sobre a gestão escolar na escola de tempo integral, torna-se indispensável diferenciar o que é escola de tempo integral e educação em tempo integral. Entende-se, nessa via, que a escola de tempo integral, enquanto modalidade de ensino, está vinculada ao conceito de tempo cronológico, referindo-se à ampliação de permanência na escola. Conforme, ressalta Gadotti:

> As propostas atuais de tempo integral estão muito mais preocupadas em estender o direito de passar "mais tempo na escola" às camadas mais pobres da população. A escola privada das classes médias e ricas já é de tempo integral. Pode-se dizer que o aluno da escola privada dispõe de tempo integral dedicado a sua educação. Geralmente ele dispõe de um "contraturno", com aulas complementares de esporte, lazer, reforço em línguas estrangeiras, balé, judô etc. (GADOTTI, 2009, p. 32).

Compreender que a educação acontece de maneira integral, considerando a multidimensionalidade do ser humano não pode ser reduzida a compreensão de horas de permanência, mas como o tempo pode ser uma possibilidade de tornar a escola um ambiente rico em experiências, possibilidades de convivência e de aprendizado contínuo.

Por outro lado, é importante trazer uma reflexão sobre a educação integral, retomando o que defende o mesmo autor: O princípio geral da educação integral é, evidentemente, como vimos, o da integralidade. O conceito de integralidade refere-se à base da educação, que deve ser inte-

ISBN: 978-65-5222-065-3

gral, omnilateral e não parcial e fragmentada. Uma educação integral é uma educação com qualidade sociocultural. A integração da cultura, da saúde, do transporte, da assistência social etc. Com a educação possibilita a integralidade da educação. Não se trata apenas de estar na escola em horário integral, mas de ter a possibilidade de desenvolver todas as potencialidades humanas, que envolvem o corpo, a mente, a sociabilidade, a arte, a cultura, a dança, a música, o esporte, o lazer etc.

Nestas notas introdutórias, pretende-se situar a discussão sobre o entendimento de escola em tempo integral e educação integral interligando aos desafios e possibilidades vivenciados pela gestão escolar na sua atuação no âmbito de uma escola da rede pública municipal do município de Teotônio Vilela, Alagoas.

Assim, dá-se seguimento à reflexão que é objetivo deste estudo sobre o papel da gestão escolar na condução dos processos educativos na escola em tempo integral, buscando compreender os caminhos e os principais obstáculos e oportunidades, levando em conta o papel do gestor nesse processo. Além disso, o exercício de reflexão deste estudo perpassa pela compreensão de que, "a ação do gestor escolar será tão ampla ou limitada, quão ampla ou limitada for sua concepção sobre a educação, sobre a gestão escolar e o seu papel profissional na liderança e organização da escola," (LÜCK, 2009, p. 45).

Nessa perspectiva, observa-se que o gestor escolar deve estar atento para possibilitar a organização do currículo que garanta aos estudantes diferentes situações de aprendizagem, nas quais possam interagir, desenvolvendo-se de forma plena em todas as dimensões da existência. Para tal, faz-se indispensável que a concepção de escola como espaço de aprendizagem coletiva esteja vinculada à ação gestora, visto que se essa ação não estiver devidamente articulada com o fazer pedagógico, o trabalho poderá ser engessado numa concepção de educação limitada, apenas, à extensão do tempo de permanência.

Apresentados os conceitos de escola em tempo integral, educação integral e a compreensão sobre o papel do gestor escolar, retomamos a

ISBN: 978-65-5222-065-3

justificativa que motivou direcionar o olhar à verificação sobre a atuação da gestão escolar na escola de tempo integral.

Este artigo é fruto de um estudo realizado em uma Escola de Ensino Fundamental de Tempo Integral, da Rede Pública Municipal de Ensino do município de Teotônio Vilela, Alagoas, amparou-se na pesquisa qualitativa, de caráter exploratório e descritivo, com aplicação de questionário, através do Google Forms; pesquisa desenvolvida durante o curso de doutorado do Programa de Pós-Graduação em Ciências da Educação da *Universidad Autónoma de Asunción* (UAA). O presente artigo objetiva refletir sobre o papel da gestão escolar na condução dos processos educativos na escola em tempo integral, percorrendo os caminhos, desafios e possibilidades de um currículo que assegure a formação dos estudantes atendidos nesta modalidade, compreendendo enquanto sujeito na sua totalidade, enquanto ser histórico e social.

Com a expansão das matrículas no ensino em tempo integral, motivada pela Lei Nº 14.640, sancionada no dia 31 de julho de 2023 que institui o programa Escola em Tempo Integral, publicada no Diário Oficial da União, torna-se imperativo refletir sobre as atribuições do gestor escolar frente aos processos educativos inerentes à referida modalidade de ensino. considerando o que compete ao gestor escolar para conduzir todas as atividades que compõem o cotidiano escolar, garantindo, prioritariamente, as condições para que o aluno aprenda. Assim, conforme defende ARROYO (2022), a reflexão sobre a formação humana de maneira integral, vai além de ampliar o tempo de escolarização. Não basta ampliar a carga horária, faz-se necessário ponderar a relação entre crescimento numérico de inserção de estudantes nessa modalidade e a garantia de um currículo que contemple o tempo como uma possibilidade de ampliar os saberes, favorecendo os espaços e tempos pedagógicos com atividades significativas e que valorizem o desenvolvimento da pessoa nas suas múltiplas dimensões.

Destacamos, ainda, a importância de refletir sobre os desafios e as possibilidades vivenciadas pelo gestor na escola em tempo integral, cor-

ISBN: 978-65-5222-065-3

roborando com LÜCK (2009) sobre a necessidade de uma visão ampla de gestão escolar que contemple o entendimento das dimensões de organização e das dimensões de implementação para contribuir concretamente para o funcionamento condizente com o que se espera de uma escola que forma pessoas na sua plenitude.

Visto que a "educação integral é uma concepção de educação que não se confunde com o horário integral, o tempo integral ou a jornada integral" (GADOTTI, 2009, p. 30). Assim, não se pretende defender a ideia de ampliar o tempo de permanência na escola, mas o uso desse tempo como elemento que contribua para o aumento de oportunidades de desenvolver diferentes potencialidades do estudante.

À luz desse entendimento, "a administração estará tanto mais comprometida com a transformação social, quanto mais os objetivos com ela perseguidos estiverem articulados com essa transformação", (PARO, 2012, p. 106). Além do mais, o papel do gestor escolar nas instituições de ensino em tempo integral não pode ser concebido de maneira isolada e desvinculada da realidade e das vivências dos estudantes e suas famílias, descaracterizando o sentido da função que se organiza sob a condição da liderança comunitária e cooperativa em linhas de atuação democrática.

A ação gestora sob a ótica colaborativa evidencia a importância do trabalho do gestor escolar, enquanto líder dos processos educativos. A ele compete organizar, liderar, bem como, acompanhar e monitorar o conjunto de ações desenvolvidas pela escola, sendo necessário compreender que não adianta ter mais horas de expediente se não houver um sentido para cada ação, com o objetivo de validar um currículo que integre vivências com significados reais para os estudantes que lá estão.

O debate em torno da gestão escolar nas escolas em tempo integral e seus desafios e possibilidades aponta que a ampliação da carga horária por si só não garante a qualidade do ensino. É importante considerar a superação dos desafios que vão desde a infraestrutura, passando pela adaptação do modelo do turno parcial, bem como a ausência de espaços adequados para que os estudantes permaneçam por um período mais

ISBN: 978-65-5222-065-3

longo de tempo na escola. Outro aspecto se refere ao engessamento do currículo totalmente desconectado da proposta de formação integral da pessoa; além da interferência externa na autonomia da escola, limitando à participação do conselho escolar. Quanto às possibilidades, a pesquisa sinaliza para a formação do gestor, do corpo docente e o fortalecimento do protagonismo estudantil e autonomia docente como estratégias para a implementação de uma escola em tempo integral na perspectiva da formação integral.

Portanto, entende-se que o papel da gestão escolar na coordenação das práticas educativas na escola em tempo integral é imprescindível para promover a articulação entre currículo, práticas pedagógicas e realidade local, além de enfrentar desafios como infraestrutura, formação continuada e adequação das rotinas escolares. Ao percorrer os caminhos, desafios e possibilidades dessa modalidade, a gestão atua como mediadora e articuladora, garantindo que o tempo ampliado de permanência na escola se traduza em aprendizagens significativas e no desenvolvimento pleno dos alunos.

METODOLOGIA

Partindo do pressuposto de que para se descrever uma pesquisa, é primordial, seguir uma metodologia que a subsidie, conforme o autor "*define a la metodología como el conjunto de procesos que el hombre debe seguir en el proceso de investigación y demostración de la verdad, lo que permitirá aplicar el conocimiento y llegar a la observación, descripción y explicación de la realidad"* (RODRIGUEZ, 2007, *apud* CAMPOY, 2018, p. 39). Ou seja, ela é o caminho detalhado para descrevermos os dados que foram observados.

A justificativa deste artigo se alinha ao pensamento de Campoy, quando ele afirma que:

> En líneas generales, la investigación científica es un proceso que, mediante la aplicación del método científico, busca infor-

ISBN: 978-65-5222-065-3

> mación fidedigna y relevante para entender, verificar, corregir o aplicar el conocimiento. Su finalidad consiste en solucionar problemas científicos y se caracteriza por ser reflexiva, sistémica y metódica. (CAMPOY, 2018, p. 31).

Nesse contexto, esta investigação intitulada "A gestão escolar em uma escola de tempo integral da rede pública municipal de teotônio vilela: desafios e possibilidades", vem refletir sobre o papel da gestão escolar na condução dos processos educativos na escola em tempo integral, percorrendo os caminhos, desafios e possibilidades de um currículo que assegure a formação dos estudantes atendidos nesta modalidade, compreendendo enquanto sujeito na sua totalidade, enquanto ser histórico e social.

Para perseguir o objetivo do estudo, optou-se pela pesquisa do tipo qualitativa de caráter exploratório e descritivo. Considerando que a pesquisa, "é entendida como um conjunto de processos sistemáticos e empíricos utilizado para o estudo de um fenômeno; é dinâmica, mutável e evolutiva e pode se apresentar de três formas: quantitativa, qualitativa e mista." (SAMPIERI *et al,* 2014, p. 23). Na mesma linha de pensamento os autores Minayo e Chizzotti acrescentam que a pesquisa qualitativa é especialmente adequada para investigar fenômenos sociais complexos, permitindo a interpretação dos significados atribuídos pelos sujeitos às suas práticas e vivências, (MINAYO, 2001; CHIZZOTTI, 2003). No entanto, todas têm sua importância no contexto investigativo, devendo ser compreendida a relevância e especificidade de cada uma de maneira igualmente significativa. Assim, justifica-se a escolha do estudo do tipo qualitativo para buscar respostas ao que se propõe nesta investigação.

A pesquisa foi realizada em uma Escola de Ensino Fundamental de Tempo Integral, pertencente à Rede Pública Municipal de Teotônio Vilela, Alagoas. A escolha da referida instituição se deu por critérios de acessibilidade e importância da mesma no município, bem como, por estar inserida na política nacional de educação integral e ainda, por sua consolidação com a ampliação da jornada escolar.

ISBN: 978-65-5222-065-3

Para atingir a eficiência em relação à coleta dos dados, decidiu-se pela aplicação de um questionário semiestruturado, que foi construído pelas pesquisadoras e aplicado por através da plataforma *Google Forms*. Tal instrumento foi destinados aos cinco professores que compõem a equipe diretiva da escola pesquisada, a partir de questões que colaborassem para a reflexão sobre o papel da gestão escolar na condução dos processos educativos na escola em tempo integral, perscrutar os desafios e possibilidades de um currículo que assegure a formação do indivíduo numa perspectiva integral. Procurou-se percorrer esse caminho, subsidiado por Pradanov e Freitas, ao afirmar que "o questionário, numa pesquisa, é um instrumento ou programa de coleta de dados. Se sua confecção for feita pelo pesquisador, seu preenchimento será realizado pelo informante ou respondente," (PRADANOV e FREITAS, 2013, p. 108) Entendendo, assim, que o questionário estabelece uma linguagem clara, possibilitando ao sujeito respondente fornecer respostas coerentes ao que está sendo perguntado sem que haja prejuízo nos dados coletados e na análise e interpretação dos resultados referentes ao que se busca compreender.

Acrescentando a isso, a utilização de ferramentas digitais como o *Google Forms* retrata também uma adaptação metodológica às possibilidades tecnológicas da contemporaneidade, ampliando o acesso e a praticidade na coleta de dados. Em consonância com essa discussão, Castells descreve que a tecnologia "é a sociedade, e a sociedade não pode ser entendida ou representada sem suas ferramentas tecnológicas." (CASTELLS, 2013, p. 43).

A análise e a interpretação dos dados se constituem em processos que estão interligados, sendo estes, fundamentais para a construção do conhecimento. Segundo Bardin, "a fase de análise propriamente dita não é mais do que a aplicação sistemática das decisões tomadas", (BARDIN, 2016, p. 131), visando a organização dos dados para responder eficazmente o problema proposto na investigação. O autor acrescenta ainda que, o pesquisador "tendo à sua disposição resultados significativos e fieis,

ISBN: 978-65-5222-065-3

pode então propor inferências e adiantar interpretações a propósito dos objetivos previstos." (BARDIN, 2016, p. 131).

Para a análise e interpretação dos dados, organizou-se as respostas em categorias temáticas, possibilitando com isso, extrair e descrever todas as informações consideradas relevantes. Gil ressalta que a sistematização dos dados é fundamental para garantir a coerência entre os dados coletados e os objetivos da pesquisa. (GIL, 2008). Já a análise foi conduzida pelos princípios da análise de conteúdo, que de acordo com Bardin, permite identificar padrões, recorrências e singularidades nas respostas dos participantes. (BARDIN, 2016).

Somando-se a isso, Campos assegura que:

> No universo das pesquisas qualitativas, a escolha de método e técnicas para a análise de dados, deve obrigatoriamente proporcionar um olhar multifacetado sobre a totalidade dos dados recolhidos no período de coleta (corpus), tal fato se deve, invariavelmente, à pluralidade de significados atribuídos ao produtor de tais dados, ou seja, seu caráter polissêmico numa abordagem naturalística. Um método muito utilizado na análise de dados qualitativos é o de análise de conteúdo, compreendida como um conjunto de técnicas de pesquisa cujo objetivo é a busca do sentido ou dos sentidos de um documento (CAMPOS, 2004, p. 611).

Nesse sentido, a análise de conteúdo é uma ferramenta decisiva para que se possa entender os processos de gestão escolar de forma humanizada, o que reforça sua pertinência neste estudo.

Assim sendo, a efetivação desta pesquisa, a análise e interpretação dos dados coletados foram realizadas com o propósito de responder ao objetivo proposto.

Já no que diz respeito à Ética, entendemos como um conjunto de normas e valores que regem uma sociedade; no trabalho acadêmico também não pode deixar de existir. Nesse contexto, para a construção deste trabalho, essa pesquisa respeitou os princípios éticos previstos na Resolução Nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde, que trata das pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. Todos os participantes da pesquisa foram

ISBN: 978-65-5222-065-3

informados sobre os objetivos do estudo, garantindo o anonimato, a confidencialidade dos dados e o Registro de Consentimento Livre e Esclarecido (RCLE), conforme preconizado pelas diretrizes éticas da pesquisa científica. Os participantes assinaram demonstrando-se assim, motivação em participar da pesquisa.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

ENTRE DESAFIOS E POSSIBILIDADES: A GESTÃO ESCOLAR EM UMA ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL DE TEOTÔNIO VILELA

De acordo com os dados coletados por meio dos questionários do *Google Forms* aplicados aos cinco professores que compõem a equipe gestora que atua em uma escola de tempo integral da rede pública municipal de Teotônio Vilela, há evidências de percepções positiva no que se refere à proposta de ampliação da jornada escolar. Os participantes consideram que o aumento de permanência dos estudantes no ambiente escolar pode contribuir para a melhoria das aprendizagens, salientando, porém, que a mera ampliação do tempo escolar, dissociada de transformações pedagógicas estruturais, não se mostra suficiente para assegurar a qualidade da educação.

Em linhas gerais, os respondentes destacam que ações concomitantes ao aumento na jornada precisam ser consideradas. Eles apontam a importância de melhores condições estruturais, revisão na proposta curricular e plano com ações formativas adequadas. As respostas evidenciam também que há uma compreensão compartilhada sobre o papel estratégico da gestão escolar na consolidação dessa modalidade, ressaltando a importância da liderança pedagógica, da articulação entre os segmentos e da efetivação da gestão democrática. Dando ênfase ao papel do diretor na escola de tempo integral para enfrentar os desafios existentes e encontrar possibilidades para tornar o tempo um aliado no desenvolvimento centrado na formação humana em sua totalidade.

ISBN: 978-65-5222-065-3

Durante a ordenação dos achados empíricos, verificou-se que, enquanto os professores e gestores consideram a importância dos avanços decorrentes da implementação do tempo integral, ainda persistem desafios notáveis relacionados à infraestrutura, à formação docente e à autonomia administrativa. Observa-se, nesse sentido, uma tensão entre o ideal de uma educação integral — que busca atender às múltiplas dimensões do desenvolvimento humano — e as limitações práticas enfrentadas pelas escolas em contextos municipais, marcados por recursos restritos e por processos de adaptação de um modelo tradicional de ensino que atende turnos parciais para uma proposta mais ampla e integrada, conforme deve ser a escola em tempo integral.

De mais a mais, os resultados revelam que a consolidação da escola em tempo integral depende não apenas do aumento da carga horária, mas, sobretudo, da construção de um currículo inovador, flexível e contextualizado, capaz de integrar as dimensões cognitivas, sociais, emocionais e culturais da aprendizagem. Observa-se que a ampliação do tempo deve vir acompanhada de oportunidades pedagógicas significativas, que estimulem o protagonismo dos estudantes e fortaleçam os vínculos de pertencimento à comunidade escolar. Essa leitura geral dos dados fundamenta a organização das categorias analíticas que, a seguir, sistematizam de forma mais detalhada os principais eixos temáticos identificados na pesquisa.

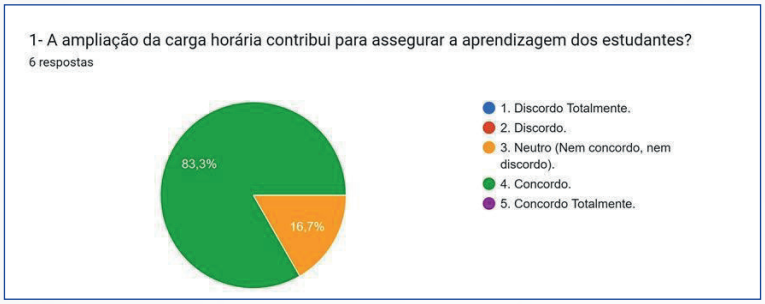
Para uma melhor compreensão dos dados coletados, a análise foi organizada em categorias. Sendo distribuídas em seis categorias, conforme descritas a seguir:

A PRIMEIRA CATEGORIA CONSIDEROU O IMPACTO DA AMPLIAÇÃO DA QUANTIDADE DE HORAS NA APRENDIZAGEM E NA QUALIDADE DA EDUCAÇÃO.

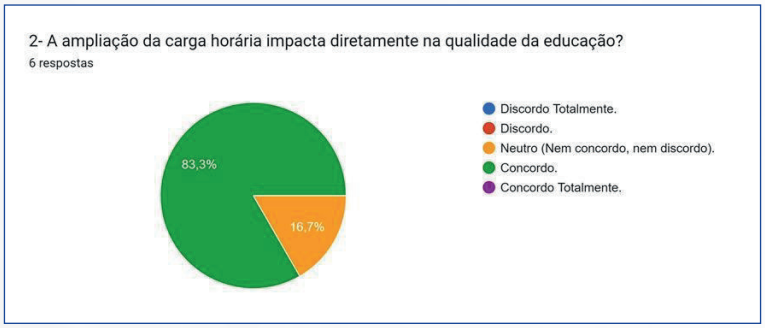
A primeira categoria considerou o impacto da ampliação da quantidade de horas na aprendizagem e na qualidade da educação. Os resultados obtidos a partir do questionário aplicado demonstraram que

ISBN: 978-65-5222-065-3

16,7% se mantiveram neutro, enquanto 83,3% de concordância que a ampliação da carga horária pode contribuir para a melhoria da aprendizagem e impactar positivamente na qualidade da educação, indicando, assim, um entendimento quase total que atribui à ampliação do tempo na escola um fortalecimento no processo de ensino e aprendizagem, possibilitando uma avanço no que diz respeito ao desenvolvimento integral dos estudantes e reafirmando a relevância da escola em tempo integral como política pública educacional, conforme o gráfico apresentado a seguir:



Nesta mesma categoria, observa-se que as respostas estão no mesmo padrão quando se pergunta sobre a ampliação da carga horária e sua relação com a qualidade da educação. Para 83,3% dos participantes o tempo de permanência ampliado impacta diretamente na qualidade da educação, enquanto 16,7% se mantém neutro ao opinar sobre a referida questão.



Tal perspectiva está respaldada com os pressupostos da educação integral, que busca formar o sujeito em sua totalidade — intelectual, emocional, física e social. Como afirma Arroyo (2018):

ISBN: 978-65-5222-065-3

> Educação integral, não é a mesma coisa do que escola de tempo integral. Educação integral é uma concessão de que o ser humano é um sujeito total e integral. Enquanto sujeito de conhecimento, de cultura, de valores, de ética, de identidade, de memória, de imaginação. E a educação tem que dar conta de todas as dimensões das formações do ser humano. A própria LDB no Artigo 2º ela coloca isso, a função da educação é garantir o pleno desenvolvimento do ser humano. Essa seria a ideia de educação integral. Agora a ideia de educação de tempo integral ela em parte coincide com isso, no sentido de que para poder dar conta de todas as dimensões da formação humana é necessário mais tempo, mas não só mais tempo na escola. A escola não é necessariamente o tempo de educação integral. A gente se educa no trabalho, se educa na família, se educa no convívio, se educa até lutando pela vida. Se educa uma criança que luta pela vida na cidade, um adolescente, que luta pela sobrevivência ou um jovem, ele também está em processo de formação. Que a formação humana não se dá só na escola, a escola tem que garantir também ser um tempo de formação humana. Ela tem que reconhecer que além do tempo da escola enquanto tempo de formação humana integral há outros tempos. E os outros tempos tem que ser levado em consideração. A escola tem que dialogar com os outros tempos de formação. A ideia de que fora da escola não há formação isso é falso. Fora da escola há formação e muita formação, talvez formação mais forte, mais marcante do que a formação do tempo de escola. (ARROYO, 2018).

Nesse sentido, educar integralmente é reconhecer o estudante como um sujeito histórico, social, cultural e afetivo, e não apenas como receptor de conteúdos escolares.

E nesse sentido também, os respondentes foram unânimes e ressaltaram que apenas a ampliação do tempo não garante a qualidade da educação, mas que essa qualidade depende também da superação de diferentes desafios que ainda persistem. Nesse sentido, Gadotti destaca que "mais tempo na escola só se traduz em mais aprendizagem quando há intencionalidade pedagógica e práticas que promovam o protagonismo dos estudantes". (GADOTTI, 2009, p. 22).

Os participantes apontaram também a imprescindibilidade de um currículo ampliado, flexível, criativo e que considere a realidade dos estudantes e suas múltiplas necessidades e interesses. Essa visão está em

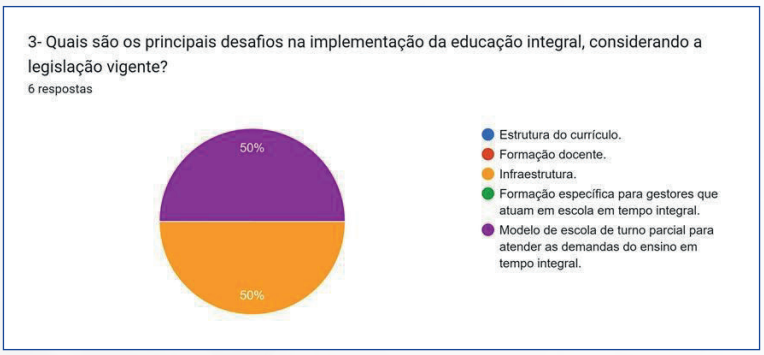
ISBN: 978-65-5222-065-3

consonância com o que propõe o *Programa Escola em Tempo Integral*, ao afirmar que a ampliação do tempo na escola, quando articulada a práticas pedagógicas significativas, pode favorecer o desenvolvimento integral dos estudantes e ampliar as oportunidades de aprendizagem. (BRASIL, 2023).

Salientamos ainda, o *Guia para Elaboração da Política de Educação Integral em Tempo Integral* que reforça a qualidade da educação integral está diretamente relacionada à construção de um currículo que dialogue com os territórios, com os sujeitos e com suas múltiplas dimensões (BRASIL, 2024).

A SEGUNDA CATEGORIA DIZ RESPEITO AOS DESAFIOS DA IMPLEMENTAÇÃO DA EDUCAÇÃO INTEGRAL

Em se tratando da segunda categoria, diz respeito aos desafios enfrentados na implementação da educação integral. De acordo com os dados obtidos, evidenciou-se que os principais desafios se referem à infraestrutura escolar e à adequação do modelo de turno parcial às exigências do tempo integral, considerando que o primeiro tive o índice de (50%) e o segundo desafio implica em (50%) na percepção dos respondentes, conforme o gráfico apresentado a seguir:



A ausência de espaços adequados para atividades teatrais, laboratoriais e esportivas também foram mencionadas pela equipe diretiva, considerando que estes espaços proporcionariam melhor experiência aos

ISBN: 978-65-5222-065-3

estudantes com maior tempo de permanência na escola durante todo o dia. Os resultados sinalizam também que para se consolidar uma educação integral é necessário mais investimento em materiais, na infraestrutura e em recursos pedagógicos, bem como, em um currículo que contemple a diversidade de interesses e necessidades dos estudantes, corroborando com o pensamento de Arroyo, ao afirmar que é imperativo:

> Repensar e reorganizar toda a lógica em que planejamos o tempo-espaço, desde a enturmação até a sequenciação dos conteúdos, das aprendizagens e das avaliações. Repensar radicalmente os rituais de reprovação-repetência, as rupturas de sequências temporais, de desrespeito às especificidades de cada tempo mental, cultural, identitário, humano... Os conteúdos, as didáticas, as avaliações terão de ser repensados para assegurar o direito primeiro aos educandos de recuperar, ao menos nas salas de aula, seu viver, sua condição corporal, espacial, temporal inseparáveis do direito ao conheci- mento, à cultura, aos valores, à formação plena como humanos... (ARROYO, 2012, p. 43).

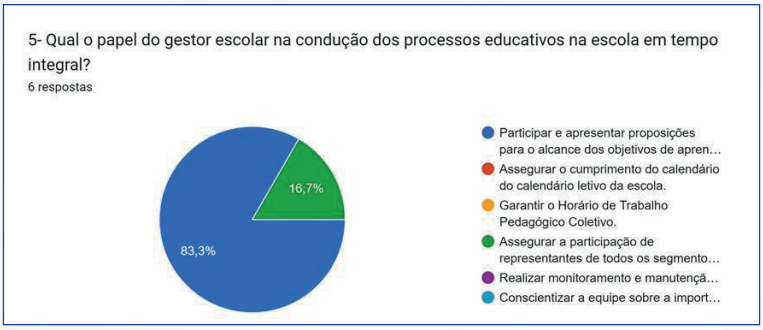
Sob esse entendimento, desvela-se que os participantes concordam que a gestão ainda tem muitos desafios a serem superados na implementação da educação integral.

A TERCEIRA CATEGORIA SE REFERE AO "PAPEL E ATUAÇÃO DA GESTÃO ESCOLAR"

Nessa categoria, salientou-se a importância da ação do gestor na condução das ações educativas, visto que a maioria dos participantes (83,3%) reconhece a significância de o gestor participar ativamente das proposições que visam ao alcance dos objetivos de aprendizagem.

O gráfico a seguir confirma o que já foi dito:

ISBN: 978-65-5222-065-3



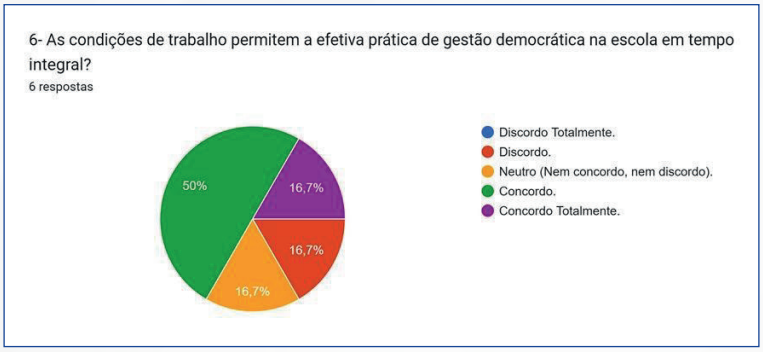
Entende-se, nesse contexto que conhecer, compreender e incorporar em suas ações os fundamentos e princípios da educação, assim como as determinações legais norteadoras dos processos educacionais constitui-se, portanto, uma das primeiras e contínuas preocupações do diretor escolar na busca de realizar um bom trabalho, no sentido de liderar e orientar sua escola para que melhor e com competência sempre maior desempenhe o seu papel social, realizando seus objetivos educacionais. (LÜCK, 2009).

Além disso, os respondentes acreditam que para efetivar o currículo integral estão as possibilidades do desenvolvimento de projetos integradores, a promoção da formação continuada e o incentivo ao protagonismo discente e a autonomia docente. Assim, a gestão deve ser compreendida como uma potente estratégia de mediação entre as dimensões pedagógica, curricular e comunitária, assumindo papel fundamental na promoção de práticas formativas integradas.

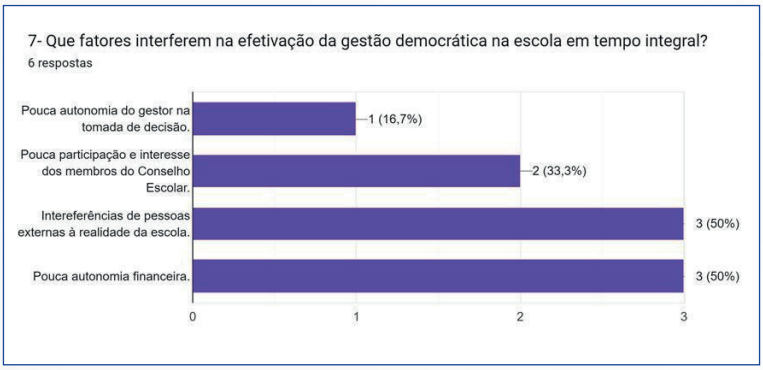
A QUARTA CATEGORIA SE REPORTA À "GESTÃO DEMOCRÁTICA E CONDIÇÕES DE TRABALHO"

Na referida categoria, obteve-se (50%) dos respondentes afirmando apenas que concordam que as condições de trabalho permitem a efetiva prática da gestão democrática, enquanto (16,7%) responderam que concordam totalmente com a sustentação, (16,7%) responderam que discordam e (16,7%) se mantiveram neutros na percepção sobre o que foi questionado.

ISBN: 978-65-5222-065-3



Ainda nessa categoria, no entanto, persistem alguns elementos que dificultam sua consolidação, como interferências externas à escola (50%), pouca autonomia financeira (50%) e reduzida participação do Conselho Escolar (33,3%), pouca autonomia do gestor na tomada de decisão (16,7%). Conforme demonstra o gráfico abaixo:



Esses dados revelam que, embora existam esforços para fortalecer a gestão participativa, ainda há entraves institucionais e estruturais que limitam a autonomia e o protagonismo coletivo das equipes gestoras. Nessa perspectiva, deve-se concordar com o entendimento de Luck, ao defender que:

> [...] a gestão democrática é proposta como condição de:
>
> i) aproximação entre escola, pais e comunidade na promoção de educação de qualidade; ii) de estabelecimento de ambiente escolar aberto e participativo, em que os alunos possam experimentar os princípios da cidadania, seguindo o exemplo dos adultos. Sobretudo, a gestão democrática se assenta na promoção de educação de qualidade para todos os alunos, de modo que cada um deles tenha a oportunidade de acesso,

ISBN: 978-65-5222-065-3

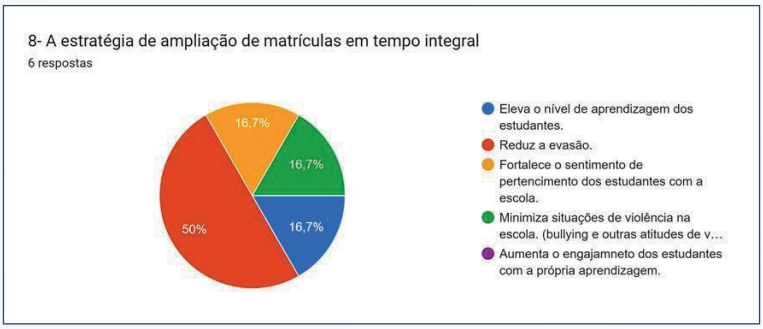
> sucesso e progresso educacional com qualidade, numa escola dinâmica que oferta ensino contextualizado em seu tempo e segundo a realidade atual, com perspectiva de futuro. (LÜCK, 2009, p. 70).

Portanto, é importante considerar os percalços enfrentados pelo diretor para tonificar a gestão escolar, de maneira a torná-la verdadeiramente democrática, dirimindo a interferência de fatores externos que interferem na autonomia da escola.

A QUINTA CATEGORIA TRATA DOS "RESULTADOS E EFEITOS DA EDUCAÇÃO INTEGRAL"

Nessa categoria, evidenciou-se **as percepções positivas sobre os impactos dessa modalidade**. Para os participantes, a ampliação das matrículas em tempo integral contribui para reduzir a evasão escolar (50%), fortalecer o sentimento de pertencimento dos estudantes (16,7%), elevar o nível de aprendizagem dos estudantes (16,7%) e, minimizar situações de violência e bullying (16,7%). Tais resultados reforçam a compreensão de que a educação integral favorece a inclusão, o engajamento e a convivência saudável no ambiente escolar.

Pode-se analisar as informações na imagem a seguir:



Para fortalecer a potência do ensino em tempo integral, faz-se imperativo considerar as proposições de Arroyo, sinalizando a importância de:

> alargar a função da escola, da docência e dos currículos para dar conta de um projeto de educação integral em tempo

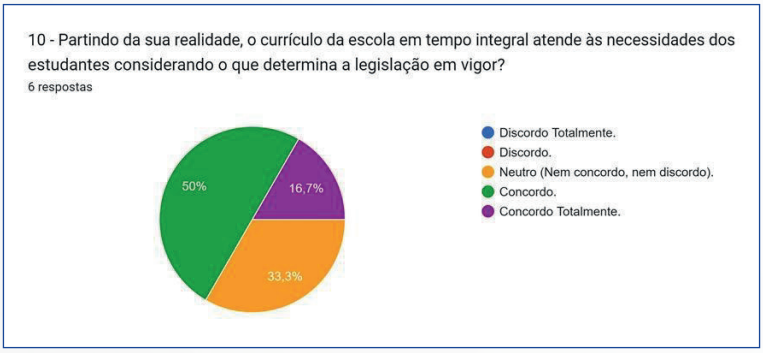
ISBN: 978-65-5222-065-3

> integral que articule o direito ao conhecimento, às ciências e tecnologias com o direito às culturas, aos valores, ao universo simbólico, ao corpo e suas linguagens, expressões, ritmos, vivências, emoções, memórias e identidades diversas (ARROYO, 2012, p. 44).

Com isso, o tempo cronológico se torna meio para o alcance dos objetivos de pensar uma escola que articula o desenvolvimento intelectual, físico e socioemocional.

A SEXTA CATEGORIA CORRESPONDE À "ADEQUAÇÃO DO CURRÍCULO E ATENDIMENTO ÀS NECESSIDADES DOS ESTUDANTES"

Na sexta e última categoria organizada neste estudo, analisou-se que metade dos participantes (50%) considera que o currículo da escola em tempo integral atende às necessidades dos estudantes de acordo com a legislação vigente, enquanto (33,3%) mantêm posição neutra e (16,7%) afirma que o currículo atende totalmente às demandas emergentes de uma escola em tempo integral.



Salientamos que essa divisão aponta para reflexões importantes sobre a implementação do currículo integral, pois revela a necessidade de maior alinhamento entre as práticas pedagógicas e as diretrizes legais, de modo a assegurar a formação integral e contextualizada dos educandos. Conforme Gadotti afirma que:

> Por isso é que, para se construir uma proposta de educação, precisa-se de tempo para integrar ao currículo escolar a sus-

ISBN: 978-65-5222-065-3

> tentabilidade ambiental, os direitos humanos, o respeito e a valorização das diferenças e, sobretudo, a construção de uma intensa sinergia entre escolas e sociedades, numa troca permanente de saberes e experiências. (GADOTTI, 2009, p. 96).

Assim, entende-se que ainda há um caminho a ser percorrido para que as escolas em tempo integral se consolidem em espaços de formação que pense o sujeito na sua totalidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante das análises, constata-se a relevância do estudo sobre a gestão escolar em uma escola de tempo integral da rede pública municipal e seus desafios e possibilidades para o âmbito da gestão e da educação comprometida com a totalidade do desenvolvimento discente. Os resultados obtidos possibilitaram identificar que a reflexão sobre o papel da gestão escolar na condução dos processos educativos na escola em tempo integral, perpassa pela superação dos desafios apresentados e o fortalecimento das possibilidades que confluem para formação dos estudantes atendidos nesta modalidade, compreendendo enquanto sujeito na sua totalidade, enquanto ser histórico e social.

Assim, espera-se que as breves considerações aqui suscitadas contribuam para o avanço do conhecimento, ampliando novos debates sobre a necessidade de repensar esta modalidade para além da ampliação do tempo de permanência na escola.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel. Ofício de mestre: imagens e auto-imagens. 3. ed. Petrópolis: **Vozes,** 2013.

ARROYO, Miguel. Currículo, território em disputa. Petrópolis: **Vozes**, 2013.

ARROYO, Miguel. Pluralidade como condição para educação integral. Centro de Referências em Educação Integral, 2018. Disponível em: https://

educacaointegral.org.br/reportagens/miguel-de-arroyo-pluralidade-como-condicao-para-educacao-integral/. Acesso em: 27 jul. 2025.

BARDIN, Laurence. Análise de conteúdo. São Paulo: **Edições 70**, 2016.

BRASIL. Ministério da Saúde. Resolução Nº 510/2016, de 07 de abril de 2016. **Dispõe sobre a pesquisa em Ciências Humanas e Sociais.** Brasília: CNS, 2016. Disponível em: https://www.gov.br/conselho-nacional-de-saude/pt-br/atos-normativos/resolucoes/2016/resolucao-no-510.pdf/view. Acesso em: 10 jun. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Lei n° 14.640/23. **Institui o Programa Escola em Tempo Integral**; e altera a Lei nº 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, a Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, e a Lei nº 14.172, de 10 de junho de 2021. Diário Oficial da União: Brasília, 1º de agosto de 2023. Seção 1, p.1-2. Disponível em:

<https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/Lei/L14640.htm>. Acesso em: 25 jun. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Escola em Tempo Integral**. Brasília: MEC, 2023. Disponível em: https://ciap.org.br/wp-content/uploads/2024/09/PROGRAMA-ESCOLA-EM-TEMPO-INTEGRAL.pdf. Acesso em: 27 jul. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Guia para a elaboração da Política de Educação Integral em Tempo Integral**. Brasília: MEC, 2024. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/documentos-arquivos/AFCARTILHAEDUCACAOEMTEMPOINTEGRAL210X297.pdf. Acesso em: 27 jun. 2025.

CAMPOS, Claudinei José Gomes. Método de Análise de Conteúdo: ferramenta para a análise de dados qualitativos no campo da saúde. Rev. Bras. Enferm. Brasília, n. 57, p. 611-614, set./out. 2004. Disponível em: https://www.scielo.br/j/reben/a/wBbjs9fZBDrM3c3x4bDd3rc/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 29 jul. 2025.

CAMPOY, T. *Metodología de la investigación científica. Manual para elaboración de tésis y trabajos de investigación.* Asunción: ***Marben editora e gráfica S. A,*** 2018.

CASTELLS, M. A sociedade em rede. São Paulo: **Paz e Terra,** 2013.

CHIZZOTTI, Antônio. Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais. 5. ed. São Paulo: **Cortez,** 2003.

GADOTTI, Moacir. Educação integral no Brasil: inovações em processo. São Paulo: **Instituto Paulo Freire**. 2009.

GADOTTI, Moacir. Educação integral: educação de tempo integral para uma sociedade integrada. São Paulo: **Instituto Paulo Freire**, 2009.

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

LÜCK, Heloísa. Dimensões da gestão escolar e suas competências. Curitiba: **Editora Positivo**, 2009.

LÜCK, Heloísa. Gestão educacional: o papel do gestor na construção da escola pública de qualidade. Petrópolis: **Vozes,** 2009.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde. 9. ed. São Paulo: **Hucitec,** 2001.

PARO, Vitor Henrique. Gestão democrática da escola pública. São Paulo: **Cortez,** 2012.

PARO, Vitor Henrique. A qualidade da escola pública: a importância da gestão escolar. Ampliação das redes de ensino fundamental nos municípios paulistas: referências, dados e questões da política pública de educação. Tradução . São Paulo: **Fundap**, p. 106. 2015.

PARO, Vitor Henrique. Gestão democrática da escola pública. São Paulo: **Cortez,** 2015.

PRADANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani de. Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2. ed. Novo Hamburgo**: Feevale**, 2013.

SAMPIERI, Roberto Hernández; COLLADO, Carlos Fernández; LUCIO, Pilar Baptista. Metodologia de pesquisa. 5. ed. São Paulo: **McGraw-Hill,** 2014.

ISBN: 978-65-5222-065-3

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT17.035

ORATÓRIA COMO PRÁTICA EDUCACIONAL

Nathan Gabriel Cerqueira Carvalho[1]
Fátima Aparecida da Silva Dias[2]

RESUMO

Esta investigação parte da seguinte indagação: "o que pode ser ensinado a partir de um Concurso de Oratória?". Deste modo, ao compreender estruturas como Rotary, Rotaract e os Concursos de Oratória da Rotaract Brasil, investigou-se os benefícios destes, enquanto Metodologias Ativas de Ensino e Aprendizagem (Aprendizagem Baseada em Projetos). Assim, foi realizada uma série de revisões de literatura até chegar a uma análise documental do Edital 01/2024-25, que disciplina o XVIII Concurso Nacional de Oratória a ser realizado pela OMIR Rotaract Brasil, espaço no qual foi possível compreender as habilidades e competências desenvolvidas nesse contexto. Identifica-se a atenção, por parte da instituição, a critérios gerais e específicos, como o conteúdo, o desempenho, a linguagem e o tempo. Os quais moldam a experiência formativa a partir de dinâmicas práticas e ativas. Nos critérios gerais, avalia-se a estruturação do discurso, a objetividade da fala e se esta leva a uma compreensão por parte do público, a apresentação pessoal e, na perspectiva do jurado, como ele avalia o todo. Os critérios específicos consideram o conteúdo de um discurso, o uso de repertórios diversos, a intencionalidade por trás da exposição, a originalidade do texto e o impacto (como chegar ao

1 Mestrando do Curso de Metodologias para o Ensino de Linguagens e Suas Tecnologias da UNOPAR, nathangabrielcerqueira@gmail.com;

2 Doutora e Mestra em Educação Matemática pela Universidade Bandeirante e Anhanguera, fatima.a.dias@cogna.com.br;

ISBN: 978-65-5222-065-3

público). O Desempenho se volta para a modulação de voz e o seu cadenciamento, a presença de palco (utilizar o palco em favor do discurso) e a transmissão de emoção (sinceridade). Já a Linguagem é tida tanto em sua premissa verbal, quanto não verbal. Tem-se, portanto, o discurso enquanto um ato intencional que se destina a transmitir uma mensagem a outrem e os Concursos enquanto oportunidades de desenvolver a construção de uma comunicação assertiva a partir de uma experiência prática.

Palavras-chave: Letramentos, Concursos de Oratória, Comunicação Assertiva, Metodologias Ativas de Aprendizagem.

ISBN: 978-65-5222-065-3

INTRODUÇÃO

O *Rotary*, enquanto uma organização centenária, desenvolveu uma série de projetos ao longo do século que ganharam grande repercussão em todo o mundo. O *Rotaract*, que nasceu enquanto um projeto até ser elevado ao título de organização parceira, que faz parte do sistema e é vinculada a ele, partilha de sua missão, sua visão e seus valores, dentro de um movimento voltado à formação de jovens lideranças para servir a comunidade.

Como lemas internacionalmente reconhecidos como "dar de si, antes de pensar em si" e "mais se beneficia quem melhor serve", todos os seus empreendimentos, independentemente da formatação, voltam-se ao serviço (à ética do servir). E a iniciativa de jovens, imbuída destes princípios, promove ações e projetos a partir de clubes, os quais representam as células locais dessa grande engrenagem.

A partir dessa proposta, inúmeras dinâmicas foram desenvolvidas por esse coletivo ao longo dos anos, de modo que no Brasil são realizados dois concursos que norteiam e delineiam valores institucionais: Concurso Nacional de Projetos e Concurso Nacional de Oratória. Ambos são voltados para o desenvolvimento de boas práticas, que se aprimoram no tempo a partir da repetição, do exercício contínuo e da prática intencional → Aprendizagem Baseada em Projetos.

Assim, ao considerar a relevância dessas premissas para esse movimento, foi levantado um questionamento que norteia a presente investigação: "o que pode ser ensinado a partir de um Concurso de Oratória?" A compreensão dos caminhos para a aprendizagem permite reconhecer boas práticas e incentivá-las, assim como a própria *Rotaract Brasil* faz, por intermédio do Concurso Nacional de Projetos.

De forma que, assimilar o Concurso Nacional de Oratória, nos moldes do que propõe o Rotaract é uma oportunidade importante para se pensar uma prática docente voltada ao desenvolvimento de habilidades e competências essenciais para a vida em sociedade: comunicação, oratória e

ISBN: 978-65-5222-065-3

escrita. Em discurso de três a cinco minutos, faz-se necessário articular a comunicação verbal e a comunicação não verbal, a fim de construir uma mensagem que impacte os ouvintes de modo significativo.

Essas exposições são oportunidades não apenas de reconhecer o que de melhor tem sido produzido no Brasil; mas também, incentivar o desenvolvimento continuado, haja vista que a finalidade do concurso não se esgota nele mesmo. O Concurso Nacional de Oratória é o ponto de partida de muitos oradores que, após passarem por Concursos Internos, Concursos Distritais e Concursos Regionais, seguem desenvolvendo a competência comunicativa: o aprimoramento da competência comunicativa permite a edificação de uma comunicação pautada na assertividade.

METODOLOGIA

Inicialmente, foi empreendida uma revisão de literatura, nos termos do que leciona Marconi e Lakatos (2021), na qual foram levantados elementos que viabilizaram a construção de um conceito acerca do que é o *Rotaract*, do que é a Rotaract Brasil e delinearam uma noção acerca do Concurso Nacional de Oratória. Essa investigação foi realizada a partir do levantamento dessas informações nos sítios eletrônicos

institucionais do *Rotary International*[3] e da Rotaract Brasil.[4] Após fazer esse levantamento inaugural, passou-se para a análise documental do Edital 01/2024-25, que disciplina o XVIII Concurso Nacional de Oratória a ser realizado pela OMIR Rotaract Brasil[5], o qual se encontra disponibilizado no Acervo digital da Secretaria da instituição[6]

Findo o arcabouço estrutural, procedeu-se com uma revisão bibliográfica a fim de identificar os conceitos e as bases de um concurso de

3 Disponível em: https://www.rotary.org/pt/get-involved/rotaract-clubs.

4 Disponível em: https://rotaractbrasil.org.br.

5 Disponível em: https://drive.google.com/file/d/11dTaUReIBqk4NBR0Oh56qJ4ocyA7jgF2/.

6 Rotaract Brasil - Secretaria: https://drive.google.com/drive/folders/1x9bsWJx1I6k19MR0rili-ZpPjOfTQSxNb

ISBN: 978-65-5222-065-3

oratória. Para isso, em janeiro de 2025, foi realizada uma busca na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações do descritor: "concurso de oratória".

Desta investigação, foi localizada uma tese com título "União rio-grandina de estudantes secundários (URES) como agente de interação social entre secundaristas e a sociedade (1953- 1979)", defendida em 2022. A produção, assim como sua titulação delineia, versa sobre a União rio-grandina de estudantes secundários (URES) e nela é feita uma referência a um concurso de oratória promovido durante o III Congresso Estudantil, mas não aprofunda o tema.

Por esse motivo, no mesmo dia foi empreendida uma pesquisa no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), com o descritor: "concurso de oratória", espaço no qual foi localizada uma obra com o título "A Influência da Emoção do Orador no Processo de Conquista dos Ouvintes". Contudo, a produção é datada dos anos 2000 e é mencionada enquanto um trabalho anterior à Plataforma Sucupira. De modo que não foi utilizada na revisão em função da ausência de sua disponibilidade, apesar do título ser encontrado enquanto livro editado pela Editora Saraiva e comercializado na *internet*.

Ato contínuo, prosseguiu-se com a perquirição no Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), com o descritor: "concurso de oratória". O sistema fixou o recorte temporal de 2023 até 2024 e quanto o pesquisador tentou modificar, a plataforma sinalizou que o valor do ano de criação deveria ser maior ou igual a 2023, o que impossibilitou a busca por produções anteriores a esse período. Desta investigação, foi localizado um artigo científico de acesso aberto e revisado por pares. A despeito da qualidade da produção, esta não versa sobre concursos de oratória, mas sim, utiliza-se de um texto produzido em um evento desta modalidade (Marques, 2023), razão pela qual não foi utilizada na revisão.

ISBN: 978-65-5222-065-3

Já na ferramenta de busca do Google Acadêmico, ao aplicar o descritor "concurso de oratória", sem qualquer outra restrição(a qualquer tempo, em qualquer idioma e qualquer tipo de produção), foram localizados 745 resultados. Ao restringir a busca para pesquisar páginas em português, os resultados diminuíram para 162. As restrições de recorte temporal de apenas artigos de revisão, reduziram a quantidade de produções apresentadas de modo significativo, as quais, por vezes, não se atenha ao tema proposto e apenas mencionam a expressão "concurso de oratória" em parte do seu texto.

Por isso, ao utilizar-se do descritor "concurso de oratória", sem recorte temporal (a qualquer momento), ordenada por relevância (organização realizada pela ferramenta de busca), pesquisar páginas em português e qualquer tipo de produção, foram localizados aproximadamente 162 resultados.

Destes, na primeira página do ordenamento por relevância, foram localizadas oito produções que traziam em seu título a expressão "concurso de oratória" e uma citação que trazia o descritor em seu bojo. Destas oito produções, constatou-se que uma se repetia três vezes nos resultados da busca, razão pela qual incluíram duas. Para análise dos concursos de oratória, foram utilizadas as seis produções localizadas no Google Acadêmico e a identificada na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações.

Finalmente, nos moldes da análise de conteúdo de Bardin (2015), foi realizada a análise documental do Edital 01/2024-25, que disciplina o XVIII Concurso Nacional de Oratória a ser realizado pela OMIR Rotaract Brasil[7], especificamente no que tange à formatação geral do evento (fases) e dos critérios utilizados para avaliar os oradores.

Tal investigação se pautou na compreensão do que seria considerado essencial para a construção de uma boa comunicação e do que pode ser extraído dessa experiência enquanto elemento de aprendizagem para

7 Disponível em: https://drive.google.com/file/d/11dTaUReIBqk4NBR0Oh56qJ4ocyA7jgF2/.

ISBN: 978-65-5222-065-3

quem avalia e para quem avaliado, pois tanto o orador quanto o avaliador aprendem a partir da exposição e da escuta ativa dos expositores.

De modo complementar, com o fito de robustecer a perspectiva acerca das habilidades e competências desenvolvidas a partir e dentro da instituição *Rotary*, o *Interact* foi investigado por intermédio das informações disponibilizadas no sítio eletrônico da instituição. Por fim, recorreu-se ao acervo da secretaria do Interact Brasil, espaço no qual foi localizado o Edital do XIV Concurso Nacional de Oratória[8], documento que teve o seu conteúdo analisado, com ênfase na organização das fases e dos critérios avaliados em cada um dos discursos.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O Rotary (2025) conceitua o *Rotaract* enquanto um "movimento global de jovens que encontram soluções inovadoras para lidar com os atuais problemas do mundo." Essa premissa permite a constatação de elementos que formam aquilo que pode ser entendido enquanto *Rotary* em Ação → *Rotaract*: 1. concepção: coletivo que reúne de jovens de todos os espaços do globo terrestre; 2. finalidade: lidar com os atuais problemas do mundo; 3. modo: ação intermediada pela proposição de soluções para as demandas postas, pautada na base da inovação.

Deste modo, reúne jovens que se organizam em clubes, os quais congregam pessoas a partir dos 18 anos de idade (critério de seleção para o ingresso), a fim de aprimorar habilidades de liderança, assim como também, formar conexões e servir a comunidade. Em um clube de *Rotaract*, é possível planejar ações e projetos (resguardando alinhamento com os axiomas de *Rotary*), os quais demandam recursos que serão geridos por seus participantes, tal qual o respectivo planejamento e gestão do empreendimento (Rotary, 2025).

8 Disponível em: https://drive.google.com/file/d/11Q-1nj3E4OIq1ttIAWYUmkiBng3JTOsb/.

ISBN: 978-65-5222-065-3

Uma instituição global, marcada pela detenção de unidades em diversos países (Rotary, 2025), o que permite o destaque ao *Rotaract* no Brasil. Nesse cenário de fortalecimento das relações internas, nasce a Organização Multidistrital de Informação de Rotaract Clubs do Brasil, também conhecida como Rotaract Brasil, e que tem como razão de ser: "aproximar os Rotaract Clubs de todo o Brasil e estes com os demais clubes espalhados por todo o mundo." (Rotaract Brasil, 2025).

Enquanto organização, entende-se enquanto um organismo que possui vinculação direta ao *Rotary International*, assim como também, atua enquanto parceiro na formação de lideranças jovens, o que vai se efetivar por intermédio "do compartilhamento de ideias e realização de projetos para encarar os desafios da humanidade de uma maneira mais próxima da realidade das pessoas." (Rotaract Brasil, 2025).

Seus resultados mostram que existem 175 mil clubes de Rotaract no mundo (presente em 175 países), sendo 785 apenas no Brasil, contando com nove mil voluntários. Em 59 anos de existência, conta 25 mil projetos cadastrados e 6.9 milhões arrecadados e doados em projetos (Rotaract Brasil, 2025). Dados que demonstram a relevância da instituição no Brasil e no mundo, em especial, ao se considerar o impacto comunitário que um organismo voltado ao desenvolvimento de jovens lideranças promove.

Com vistas a potencializar esses resultados e garantir a continuidade desses valores, a Rotaract Brasil promove dois grandes concursos que se desdobram em versões menores, dentro das unidades federativas do país (haja vista que o *Rotary* se divide em distritos, os quais não necessariamente representam um estado da federação, mas sim, considera as necessidades dos clubes de determinada localidade e a quantidade destes): Concurso Nacional de Projetos e Concurso Nacional de Oratória.

O Concurso Nacional de Projetos objetiva reconhecer e incentivar as boas práticas em projetos desenvolvidos pelos clubes de *Rotaract*, assim como também, por entender a relevância da comunicação para o desenvolvimento da liderança, Concursos de Oratória são realizados anualmente. No ano corrente (2024/2025), foi publicado o Edital 01/2024-25, que dis-

ISBN: 978-65-5222-065-3

ciplina o XVIII Concurso Nacional de Oratória a ser realizado pela OMIR Rotaract Brasil (Rotaract Brasil, 2024).[9] De modo que, almeja-se com a iniciativa:

> **Art. 2º** O objetivo do CNO é contribuir para os propósitos do Rotaract, estabelecidos pelo Código Normativo de Rotary International, ao atuar na criação de oportunidades de desenvolvimento pessoal aos rotaractianos (as / es), e promover, especialmente:
>
> I - O desenvolvimento de habilidades profissionais, socioemocionais e de liderança;
>
> II - A discussão de necessidades e questões de interesse comunitário e mundial. (Rotaract Brasil, 2024, p. 1)

Constata-se que a comunicação e a oratória são compreendidas enquanto valiosas competências que não se restringem a uma mera competição interna; mas sim, busca-se desenvolver, com isso, habilidades profissionais, socioemocionais e de liderança, a partir da discussão de temas de interesse comunitário e mundial, pautados naquilo que preceitua o Código Normativo de *Rotary Internationa*l.

Destarte, convém destacar que Concursos de Oratória podem se organizar nas mais diversas modalidades, contudo, a ênfase destes está voltada para o desenvolvimento da comunicação e da oratória. Um exemplo disso é o relato trazido por Schwarzbold (2022) acerca de um Concurso de Oratória e de Declamação promovido durante o III Congresso Estudantil de agosto de 1954.

Ao apontar sobre o assunto, sinaliza a relevância do empreendimento em benefício do "fomento à educação e à cultura" (Schwarzbold, 2022, p. 111), assim como também pontua a importância do desenvolvimento da persuasão, da motivação e da eloquência enquanto importantes habilidades para o contexto profissional, em especial, ao considerar as pessoas que almejavam a graduação em Direito.

9 Disponível em: https://drive.google.com/file/d/11dTaURelBqk4NBR0Oh56qJ4ocyA7jgF2/.

ISBN: 978-65-5222-065-3

Não à toa, a segunda parte da revisão localizou seis textos que foram publicados em anos diferentes - sendo que dois destes foram publicados em 2020 - e que tratam sobre o mesmo evento: Concurso de Oratória do Curso de Direito da Unoesc Xanxerê, o qual é realizado desde 2006 (Lorenset *et al.*, 2014; Lorenset *et al.*, 2016; Lorenset *et al.*, 2017; Lorenset *et al.*, 2019; Lorenset *et al.*, 2020-a; Lorenset *et al.*, 2020-b).

O empreendimento "objetiva contribuir com a fluência da co-municação oral em público. Por meio do exercício pleno da comunicação com a plateia, pela apreensão de técnicas e dicas, propõe-se exercitar a eloquência e o poder de persuasão." (Lorenset *et al.*, 2014, p. 378). Iniciativa proposta pelo Curso de Direito, esta possui uma formatação própria: 1. 12 estudantes da componente curricular Produção de Texto são selecionados para participar do evento; 2. um banca de examinadores é formada para promover a avaliação do Concurso; 3. enquanto consequência, tem-se o aprimoramento da comunicação, o que é tido como essencial no ínterim da formação jurídica, eis que:

> O profissional do Direito lida com uma das faces mais humanas do homem: o legado da palavra. A palavra é ingrediente que revela o homem para o homem, tanto quanto revela o homem a si próprio. E se a palavra é reveladora, o conhecimento técnico-científico sobre ela deve incidir, para que veicule incondicionalmente o melhor do homem para o outro. Almejou-se, com esta atividade, contribuir para que a ciência da linguagem contribua para a efetividade da comunicação entre os homens. (Lorenset *et al.*, 2014, p. 378)

Deste modo, tem-se no Concurso de Oratória a oportunidade de trabalhar a habilidade da persuasão e da eloquência, a fim de garantir a propriedade e a consciência comunicativa, o que resulta na alteridade. Assim como também, o robustecimento da competência linguística, a qual é essencial para a construção e transmissão de ideias, o que qualifica a formação profissional, sobretudo no que tange ao campo jurídico (Lorenset *et al.*, 2016; Lorenset *et al.*, 2017; Lorenset *et al.*, 2019; Lorenset *et al.*, 2020-a; Lorenset *et al.*, 2020-b).

ISBN: 978-65-5222-065-3

Assim, percebe-se que, para além dos benefícios dentro do campo profissional do curso, o Concurso se pauta em uma premissa de formação inicial, onde o repertório sociocultural do orador é trabalhado, assim como técnicas de produção textual e de apresentação das ideias (comunicação e oratória). Essas habilidades e competências propiciam uma qualificação da formação, haja vista que os estudantes ganham espaço para aprimorar sua formação técnica a partir das habilidades interpessoais.

O Concurso, também chamado de CNO, foi disciplinado (frise-se que, para o ano corrente, haja vista a possibilidade de alteração do formato conforme o ano, resguardando apenas os propósitos, a finalidade e as regras gerais) de modo a contar com quatro fases. Os oradores de cada um dos 31 distritos de *Rotaract* iniciam na Fase preparatória, momento no qual apenas aqueles que tiveram a inscrição homologada poderão participar (seguiram as regras do edital para a indicação):

> **Art. 5º** Qualquer associado (a / e) representativo (a / e) de Rotaract Clubs de qualquer distrito abrangido pela Rotaract Brasil poderá participar do CNO, na condição de orador (a / e), desde que tenha cadastro pessoal no portal da Rotaract Brasil, bem como o clube ao qual se associa.
>
> I - Recomenda-se fortemente que cada distrito realize um Concurso Distrital de Oratória para indicação de seu (a) orador (a / e). (Rotaract Brasil, 2024, p. 2)

Passada a Fase preparatória, todos aqueles que dela participaram, seguirão para a Classificatória, momento no qual serão delineados os dez melhores discursos/oradores que serão encaminhados para a Fase Semifinal. Deste dez, todos discursam na Fase Semifinal e os cinco oradores com maior pontuação são encaminhados para a Final, momento no qual os cinco expõem seus discursos e são selecionados os melhores do ano. Cada discurso conta com um tema previamente divulgado pela Comissão Organizadora e, cada discurso pode conter de três a cinco minutos, sendo penalizado aquele que desrespeitar o critério do tempo (Rotaract Brasil, 2024).

ISBN: 978-65-5222-065-3

Em cada etapa do concurso, uma série de critérios são avaliados e considerados, a fim de delimitar o melhor discurso/orador. A compreensão dos critérios adotados permite identificar o que é valorizado para a construção de uma boa comunicação (em um intervalo de três a cinco minutos, enquanto se discutem necessidades e questões de interesse comunitário e mundial). Existem os critérios gerais:

> **I - GERAL**
>
> Será avaliado por todo júri, contendo as seguintes sentenças:
>
> a. O discurso é estruturado, tendo introdução, desenvolvimento e conclusão bem definidos?
> b. O (a/e) orador (a/e) desenvolve a temática com objetividade e promovendo compreensão?
> c. O discurso do (a/e) orador (a/e) foi condizente com a temática e promoveu reflexão do público sobre o tema?
> d. A apresentação pessoal, ou seja, a forma como o orador (a/e) se expressa por suas roupas, acessórios, maquiagens, movimentos e falas, é condizente com a mensagem transmitida?
> e. Que nota você daria para o discurso como um todo? (Rotaract Brasil, 2024, ps. 10-11)

A avaliação geral é feita por todo o corpo de jurados, os quais vão considerar: 1. a existência de uma estruturação prévia do discurso (se o orador conseguiu apresentar uma narrativa com início, meio e fim; se o discursante conseguiu iniciar uma ideia e incluí-la nesse intervalo, sem pontas soltas); 2. o elemento objetividade, haja vista que existe um tempo mínimo e um tempo máximo para a exposição, a qual precisa ser compreensível por todo o público ouvinte; 3. alinhamento temático entre aquilo que foi previamente proposto e divulgado pela Comissão Organizadora do evento, assim como, o aproveitamento do tema a fim de proporcionar momentos de reflexão para os espectadores; 4. a conformidade entre a comunicação não verbal e a mensagem que o comunicador buscou passar em sua fala; 5. como o discurso impactou o jurado no geral (o que abre espaço para uma avaliação mais subjetiva, momento no qual o avaliador

ISBN: 978-65-5222-065-3

considera suas impressões pessoais e a sua experiência no contexto dos concursos). Quanto ao critério do conteúdo:

> **II - CONTEÚDO**
>
> Será avaliado por 02 (dois) membros da banca avaliadora, contendo as seguintes sentenças:
>
> a. A utilização de exemplos, citações e/ou histórias contribuiu para o melhor entendimento do discurso?
> b. O objetivo do discurso é claro através da mensagem transmitida ao público?
> c. A mensagem trazida causa impacto e/ou reflexão ao público?
> d. O conteúdo foi trabalhado de forma pouco previsível, ou seja, original? (Rotaract Brasil, 2024, p. 11)

No que se refere ao conteúdo, fato que se repete na avaliação de desempenho e de linguagem (critérios específicos), dois jurados ficam responsáveis por cada. Em síntese, a banca de jurados é composta por seis membros, sendo que cada dupla fica responsável por um critério específico e o conjunto dos jurados avalia os critérios gerais. Elemento que garante uma avaliação mais criteriosa e focada: cada avaliador foca em um critério específico e faz uma avaliação geral de cada orador.

O conteúdo considera: 1. repertório sociocultural: a utilização de referências, citações e exemplos que possam garantir uma maior aproximação do público com o discursante e assim, permitir a plena compreensão da mensagem que se busca passar; 2. objetivo: toda fala deve ser intencional e, no Concurso de Oratória não é diferente, o orador deve ter um objetivo em mente ao construir sua exposição - pautado no tema proposto - e o avaliador considera se ele fica evidente a partir do discurso; 3. impacto: a mensagem que o discursante construiu a partir do conteúdo provoca algum tipo de desconforto reflexivo? A vida de quem acompanhou é impactada de alguma forma?; 4. originalidade: até que ponto o discurso é marcado por uma originalidade e até onde não se fez "mais do mesmo"?

> **III - DESEMPENHO**
>
> Será avaliado por 02 (dois) membros da banca avaliadora, contendo as seguintes sentenças:

ISBN: 978-65-5222-065-3

a. O (a/e) orador (a/e) consegue enfatizar o que diz por meio de alternâncias no ritmo, tonalidade e velocidade da voz?
b. O (a/e) orador (a/e) utiliza o ambiente a favor do seu discurso, mantendo contato visual com o público e postura adequada?
c. O (a/e) orador (a/e) demonstra confiança e conforto perante o público ao passar sua mensagem?
d. O (a/e) orador (a/e) transmite emoções de maneira condizente com a mensagem? (Rotaract Brasil, 2024, p. 11)

A avaliação de desempenho elenca: 1. modulação de voz: quanto o orientador se utiliza de recursos como ritmo da fala, mudança da tonalidade e modulação da velocidade (acelerar ou desacelerar) para construir sua mensagem? (enfatizar aquilo que é relevante para a ideia que está sendo construída a partir da comunicação verbal); 2. consciência em relação ao público: como o discursante se utiliza dos recursos do próprio ambiente (movimentação de palco, escada, púlpito, microfone) em prol da edificação da mensagem, assim como também, o uso de uma postura alinhada com o discurso e o contato visual com a plateia (o que constroi confiança e conexão); 3. confiança e conforto: o quanto o apresentador está confortável em relação ao que está fazendo (como ele diligencia o nervosismo e a ansiedade) e o quanto ele consegue construir confiança (em si e na sua mensagem); 4. congruência: ajuste entre as emoções esboçadas pelo expositor e o seu discurso (alinhamento), de modo a robustecer a mensagem.

IV - LINGUAGEM

Será avaliado por 02 (dois) membros da banca avaliadora, contendo as seguintes sentenças:

a. A gramática do (a/e) orador (a/e) atende à norma culta da língua portuguesa?
b. A linguagem utilizada pelo(a) orador (a/e) está de acordo com o público e permite a melhor compreensão narrativa?
c. A linguagem corporal (gestos e expressões) utilizada pelo(a) orador (a/e) está de acordo com o discurso apresentado?
d. O Orador (a/e) consegue explanar e articular as palavras sem que seu entendimento fique prejudicado?

ISBN: 978-65-5222-065-3

No que tange à linguagem, o foco passa para a escolha das palavras utilizadas, a fim de fortalecer a mensagem a ser transmitida. Tão logo, considera-se: 1. a atenção à norma culta da língua portuguesa; 2. a acessibilidade do discurso, ao considerar que a plateia conta com pessoas das mais diversas áreas (por isso, chama-se a atenção para o excesso de palavras rebuscadas e pouco compreensíveis e para a preocupação com o público, pois a exposição não se destina a si mesmo, mas sim, a quem recebe a mensagem); 3. alinhamento entre comunicação verbal e comunicação não verbal; 4. compreensão: a exposição é compreensível? A articulação de palavras e ideias é marcada pela conexão com o público e pela compreensão da mensagem?

> **V - TEMPO**
>
> Será analisado pela Comissão Organizadora do CNO, considerando os seguintes apontamentos:
>
> a. O tempo será marcado pela Comissão Organizadora do CNO e registrado na ficha de avaliação do (a) orador (a/e);
> b. Cada segundo inteiro que exceder os 05 (cinco) minutos ou faltar para os 03 (três) minutos de tempo estipulado ao (a) orador (a/e) será descontado 0,25 (vinte e cinco décimos) pontos da somatória da respectiva etapa.

Por fim, tem-se o elemento tempo, enquanto um dos critérios que não é analisado necessariamente pelos jurados, mas que influencia na pontuação do orador (a pontuação é o que delimita as melhores notas e quem avança para as próximas fases/etapas). Neste critério, é considerado o planejamento prévio do discurso e a gestão do tempo em benefício da mensagem. Um discurso fora do tempo previsto (seja pela falta ou pelo excesso) implica em uma perda substancial da mensagem que se busca construir, o que é essencial para uma boa comunicação.

E os adolescentes de 12 aos 18 anos de idade?

A fim de atender a esse segmento, o Rotary International criou um programa chamado *Interact*, o qual tem como finalidade imbuir nos jovens do ensino fundamental e do ensino médio os valores da institui-

ISBN: 978-65-5222-065-3

ção. Parte dessa história é marcada por um processo de pensar o serviço à juventude:

> Um dos primeiros antecessores do Interact era conhecido como o RO Club, um clube de serviço para estudantes do ensino médio. Os objetivos e projetos dos clubes RO eram muito semelhantes aos dos clubes Interact de hoje. Os clubes Yrator (Rotary escrito de trás para frente) para os alunos mais destacados do ensino médio também estavam ativos desde 1934. Seus esforços se concentraram nas atividades da comunidade, mas não incorporaram o elemento internacional exigido atualmente pelos clubes. Em 1939, clubes Pan-Americanos para alunos do ensino fundamental e médio foram propostos como uma maneira de aumentar a compreensão e a boa vontade internacional. O objetivo dos clubes era educar os estudantes de todas as Américas sobre os costumes e culturas de outros países do Hemisfério Ocidental. No entanto, sem o apoio oficial do Rotary International, o movimento acabou fracassando.
>
> Durante a década de 1940, os rotarianos continuaram a servir as crianças e jovens em suas comunidades, patrocinando os esforços de outras organizações. No entanto, sentindo a necessidade de envolver ativamente jovens em serviços comunitários, os Rotary Clubs de todo o mundo logo começaram a formar clubes de serviços juvenis com base nos ideais, princípios e organização de seus próprios clubes. O Rotary Club de Miami, na Flórida, EUA, patrocinou os mais influentes desses movimentos, conhecidos como Wheel Clubs. Embora os Wheel Clubs não tenham sido adotados como um programa oficial do Rotary, o conselho diretor do RI decidiu pesquisar a viabilidade de criar uma organização de serviços a jovens para adoção por todos os Rotary Clubs.
>
> Antes do final de seu mandato em 1960, o então presidente do RI, Harold T. Thomas, nomeou uma comissão Ad Hoc para a Juventude para estudar a implementação de clubes de jovens. O grupo estudou clubes juvenis preexistentes e consultou rotarianos, educadores, adolescentes e sociólogos. O Presidente do Comitê, Charles H. Taylor, de Christchurch, Nova Zelândia, desempenhou o maior papel na criação e aprovação do programa por meio de sua visão, liderança e extensa pesquisa. O programa recebeu o nome de Interact, uma combinação das palavras “internacional” e “ação”. (Interact Brasil, 2025).

Deste modo, verifica-se que, diferentemente do *Rotaract* que se posiciona enquanto uma organização vinculada e parceira ao Rotary Inter-

ISBN: 978-65-5222-065-3

national, o *Interact* é tido enquanto um programa de serviço à juventude, o qual partilha de uma série de valores, iniciativas e empreendidos do seu "irmão mais velho" (o *Rotaract*). Dinâmicas como o Concurso Nacional de Oratória, o qual possui um propósito muito próprio, mas alinhado com o que preceitua a instituição supramencionada.

> **EDITAL DO XIV CONCURSO NACIONAL DE ORATÓRIA**
>
> [...]
>
> **Art. 2º** O objetivo do Concurso Nacional de Oratória é contribuir para os propósitos do programa Interact, estabelecidos no Código Normativo de Rotary International, especialmente na criação de oportunidades de desenvolvimento pessoal dos associados interactianos, pela promoção:
>
> I. Do desenvolvimento de habilidades de liderança e oratória;
>
> II. Do autoconhecimento do participante;
>
> III. Da discussão de necessidades e questões de interesse comunitário e mundial. (Interact Brasil, 2023, p. 1).

O Edital[10] guarda semelhanças e diferenças. No que tange às etapas, foram realizados quatro momentos, sendo estes: 1. Classificatória I (online); 2. Classificatória II (presencial); 3. Semifinal (presencial); 4. Final (presencial). Cada uma destas etapas foram apelidadas, de modo que a primeira classificatória foi chamada de Etapa Mate, a segunda de Etapa Stan Lee, a terceira de Etapa Gonzaga e a última de Etapa Relâmpago (Interact Brasil, 2023).

Quanto aos critérios de avaliação, cada etapa possui critérios específicos quanto ao critério geral, diferentemente do que propõe o Concurso Nacional de Oratória da Rotaract Brasil. Contudo, apesar de possuírem quesitos específicos distintos, os critérios específicos partem de semelhante premissa: 1. Conteúdo; 2. Desempenho; 3. Linguagem; 4. Tempo (Interact Brasil, 2023).

Deste modo, verifica-se que todas as instituições que nasceram do Rotary International, ao formar lideranças jovens para servir à humani-

10 Disponível em: https://drive.google.com/file/d/11Q-1nj3E4OIq1ttIAWYUmkiBng3JTOsb/.

ISBN: 978-65-5222-065-3

dade, trabalham a aprendizagem a partir de projetos e de experiências práticas (metodologias ativas). Ao considerar seus valores, premissas e princípios, o Concurso de Oratória se apresenta enquanto um instituto comum a ambas às organizações, e resguardadas as suas diferenças - haja vista que tratam com públicos-alvo diferentes -, desenvolvem a comunicação e a oratória a partir de uma competição que não se esgota em si mesma; mas constroi possibilidades para seus participantes, por intermédio de habilidades e competências essenciais para a vida comum.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O *Rotaract* é um organismo vivo que nasce do *Rotary*, mantém-se vinculado a ele, mas guarda uma relação de parceria (organização parceira do *Rotary*). Enquanto um movimento que forma jovens líderes para servir à comunidade, em sua história, entendeu a relevância de se fomentar as boas práticas, como os projetos e a oratória. O seu Concurso de Oratória, assim como o realizado por outras instituições, como o Curso de Direito da Unoesc Xanxerê, possibilita o desenvolvimento de habilidades interpessoais essenciais para a vida em sociedade.

A estrutura do Concurso Nacional de Oratória proposta pela Rotaract Brasil é um exemplo de segmentação que pode ensinar muito sobre a Aprendizagem Baseada em Projetos. Primeiro porque ela segmenta o concurso de forma gamificada. O orador precisa ser indicado pelo Distrito e cada unidade é incentivada a promover Concursos Internos, Concursos Distritais e Concursos Regionais. Estes, servem de fomento para o aprimoramento continuado de uma prática que não se esgota no evento em si, mas que inicia o processo de compreensão e aprimoramento.

Passada essa etapa é feita a indicação ao Concurso Nacional, este é dividido em fases, as quais funcionam como uma escada formada por degraus em que se faz necessário: 1. compreender os critérios que são avaliados e melhor desenvolvê-los; 2. obter uma pontuação que seja capaz de garantir a classificação para a próxima etapa; 3. construir um repertório

ISBN: 978-65-5222-065-3

sociocultural vasto, pois cada etapa contará com um novo tema desafiador e o papel do orador é, para além de passar uma mensagem, instigar a curiosidade, o debate e a reflexão.

Cada um dos critérios desenha o que se espera de um bom comunicador pela organização: 1. noções gerais de comunicação; 2. conteúdo; 3. desempenho; 4. linguagem; 5. gestão do tempo. Destes critérios, desdobram-se diversas habilidades e competências que, quando combinadas, propiciam a construção de uma comunicação assertiva e pautada na resolutividade e na responsabilidade comunicativa.

Espera-se de um bom comunicador: 1. planejamento/organização; 2. propósito; 3. alinhamento temático (evitar fuga e mudanças de tema sem que estes sejam esgotados/concluídos); 4. apresentação pessoal condizente; 5. repertório sociocultural; 6. objetividade, consciência discursiva e presença; 7. impacto/transformação - pois o mundo não pode ser o mesmo depois de um discurso; 8. originalidade; 9. modulação de voz; 10. ambientação, consciência em relação ao público e postura; 11. confiança e conforto; 12. congruência entre expressões, gestos e mensagem; 13. atenção à norma culta e aos contextos (a comunicação deve ser moldada a cada situação e contexto em que ela vier a ser proferida); 14. acessibilidade (linguagem); 15. alinhamento entre comunicação verbal e comunicação não verbal; 16. dicção e articulação; 17. gestão do tempo.

Portanto, o discurso é um ato intencional de transmitir uma mensagem a outrem. Ele nasce/parte da mensagem e se constroi ao redor dela, a fim de que ela seja melhor enunciada e compreendida por quem está do outro lado. O que, diferente do texto - marcado por sua nuance estática (que abre margem à interpretação do leitor) -, é vivo e conta com instrumentos da comunicação verbal e não verbal para tornar-se acessível/compreensível.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Edições 70. Lisboa, Portugal, 2015.

INTERACT BRASIL. EDITAL DO XIV CONCURSO NACIONAL DE ORATÓRIA. 2023.

Disponível em: https://drive.google.com/file/d/11Q-1nj3E4OIq1ttIAWYUmkiBng-3JTOsb/. Acesso em: 13 jan. 2025.

INTERACT BRASIL. História. Disponível em: https://interactbrasil.org.br/historia. Acesso em: 13 jan. 2025.

LORENSET, Rossaly Beatriz Chioquetta *et al*. CONCURSO DE ORATÓRIA NO CURSO DE DIREITO: TÉCNICAS E EXERCÍCIO DE EXPRESSÃO ORAL E

COMUNICAÇÃO. **Seminário de Iniciação Científica e Seminário Integrado de Ensino, Pesquisa e Extensão (SIEPE)**, [S. l.], p. 378, 2014. Disponível em: https://periodicos.unoesc.edu.br/siepe/article/view/5591. Acesso em: 9 jan. 2025.

LORENSET, Rossaly Beatriz Chioquetta *et al*. EXPRESSÃO ORAL: CONCURSO DE ORATÓRIA NO CURSO DE DIREITO. **Seminário de Iniciação Científica e Seminário Integrado de Ensino, Pesquisa e Extensão (SIEPE)**, 2016. Disponível em: https://unoesc.emnuvens.com.br/siepe/article/download/11122/6213. Acesso em: 9 jan. 2025.

LORENSET, Rossaly Beatriz Chioquetta *et al*. O EXERCÍCIO DA EXPRESSÃO ORAL: XVIII CONCURSO DE ORATÓRIA NO CURSO DE DIREITO DA UNOESC

XANXERÊ. **Seminário de Iniciação Científica e Seminário Integrado de Ensino, Pesquisa e Extensão (SIEPE)**, [S. l.], 2017. Disponível em: https://periodicos.unoesc.edu.br/siepe/article/view/14735. Acesso em: 9 jan. 2025.

LORENSET, Rossaly Beatriz Chioquetta *et al*. TÉCNICAS DE EXPRESSÃO ORAL: XX EDIÇÃO DO CONCURSO DE ORATÓRIA NO CURSO DE DIREITO DA

UNOESC XANXERÊ. **Seminário de Iniciação Científica e Seminário Integrado de Ensino, Pesquisa e Extensão (SIEPE)**, p. e21774-e21774, 2019. Disponível em: https://unoesc.emnuvens.com.br/siepe/article/download/21774/13472. Acesso em: 9 jan. 2025.

LORENSET, Rossaly Beatriz Chioquetta *et al.* TÉCNICAS DE EXPRESSÃO ORAL: XXI EDIÇÃO DO CONCURSO DE ORATÓRIA NO CURSO DE DIREITO DA

UNOESC XANXERÊ. **Anuário Pesquisa e Extensão Unoesc Xanxerê**, [S. l.], v. 5, p. e23861, 2020-a. Disponível em: https://periodicos.unoesc.edu.br/apeux/article/view/23861. Acesso em: 9 jan. 2025.

LORENSET, Rossaly Beatriz Chioquetta *et al*. XXI CONCURSO DE ORATÓRIA NO CURSO DE DIREITO DA UNOESC XANXERÊ: TÉCNICAS PARA FALAR EM

PÚBLICO E A BUSCA DE SUPERAÇÃO PESSOAL. Anuário Pesquisa e Extensão Unoesc Xanxerê, [S. l.], v. 5, p. e23864, 2020-b. Disponível em: https://periodicos.unoesc.edu.br/apeux/article/view/23864. Acesso em: 9 jan. 2025.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia do trabalho científico:** projetos de pesquisa, pesquisa bibliográfica, teses de doutorado, dissertações de mestrado, trabalhos de conclusão de curso. - 9. ed. - São Paulo: Atlas, 2021.

MARQUES, Carla. PRÁTICAS DE ORALIDADE NO ENSINO: DO TEXTO AO CONTEXTO. **EntreLetras**, [S. l.], v. 14, n. 1, p. 132–147, 2023. DOI: 10.20873/uft-2179-3948.2023v14n1p132-147. Disponível em: https://periodicos.ufnt.edu.br/index.php/entreletras/article/view/16454. Acesso em: 10 jan. 2025.

ROTARACT BRASIL. A Rotaract Brasil. Disponível em: https://rotaractbrasil.org.br. Acesso em: 09 jan. 2025.

ROTARACT BRASIL. EDITAL 01/2024-25. Dispõe sobre o XVIII Concurso Nacional de Oratória (CNO) a ser realizado pela OMIR Rotaract Brasil em 2024-25. Rio de Janeiro, 2024. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/11dTaUReIBqk4N-BR0Oh56qJ4ocyA7jgF2/. Acesso em: 09 jan. 2025.

ROTARY. Rotaract Clubs. Disponível em: https://www.rotary.org/pt/get-involved/rotaract-clubs. Acesso em: 09 jan. 2025.

SCHWARZBOLD, Karin Christine. União rio-grandina de estudantes secundários (URES) como agente de interação social entre secundaristas e a sociedade (1953- 1979). Orientadora: Patrícia Weiduschadt. 2022. 173 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2022. Disponível em: https://guaiaca.ufpel.edu.br/handle/prefix/9553. Acesso em: 09 jan. 2025.

ISBN: 978-65-5222-065-3

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT17.035

A IMPORTÂNCIA DA PSICOLOGIA NO PROCESSO DE ADAPTAÇÃO DOS UNIVERSITÁRIOS NA VIDA ACADÊMICA

Talita Fernanda da Silva[1]
Kelly Alexandra Haither Sierra[2]

RESUMO

O ingresso no ensino superior marca uma fase de transição significativa na vida dos estudantes, exigindo adaptações, em múltiplas esferas: acadêmica, social, pessoal e vocacional. Assim, o objetivo dessa pesquisa foi compreender, por meio de uma revisão bibliográfica, o papel do psicólogo no processo de adaptação dos universitários no início da vida acadêmica. O estudo foi realizado por meio de um levantamento bibliográfico, inicialmente foram localizados 142 artigos publicados entre 2020 e 2024, e foram selecionados 46 estudos, que estavam dentro dos critérios da pesquisa, analisados por meio de uma ficha técnica, com ano de publicação, tipo de estudo, público-alvo, presença de instrumentos avaliativos, participação do psicólogo e aspectos da adaptação abordados. Os resultados indicaram uma predominância de estudos empíricos (*f*=87%), com foco na adaptação acadêmica. A maioria das instituições investigadas não contava com programas estruturados de apoio

1 Psicóloga, Profª Drª em Psicologia, Docente no Curso de Psicologia do CEUNSP, atuando também na orientação de estudantes pesquisadores na categoria de Iniciação Científica e Monitoria, talita.fernanda@ceunsp.edu.br;

2 Graduada pelo curso de Bacharelado em Psicologia do Centro Universitário Nossa Senhora do Patrocínio (CEUNSP - Itu). Orientanda de Iniciação Científica durante o 9° e 10° semestres do Curso de Psicologia do CEUNSP. Estudante de Pós Graduação em Neuropsicologia, kellyhsierra@hotmail.com.

ISBN: 978-65-5222-065-3

à adaptação universitária, e apenas 21,7% (n=10) mencionavam a atuação do psicólogo no contexto do ensino superior. Dentre os desafios mais recorrentes estavam: dificuldades financeiras, distanciamento familiar, sobrecarga acadêmica e problemas emocionais. Constatou-se a importância da atuação do psicólogo na promoção de habilidades sociais, no fortalecimento de vínculos e na implementação de programas de integração de apoio à saúde mental e permanência estudantil. Concluiu-se que, diante das demandas complexas da vida universitária, a presença do psicólogo é essencial na elaboração e implementação de programas que favoreçam uma adaptação.

Palavras-chave: Ensino Superior, Adaptação de universitários, Psicologia, Psicologia Educacional.

ISBN: 978-65-5222-065-3

INTRODUÇÃO

1 A INSERÇÃO NO ENSINO SUPERIOR E A ADAPTAÇÃO À VIDA ACADÊMICA

A adaptação dos universitários na vida acadêmica é um fenômeno multifatorial e investigá-los pode oferecer subsídios que contribuam para a permanência dos estudantes iniciantes na Universidade (Soares; Santos; Brito, 2024). Os fatores que influenciam a evasão estudantil não são totalmente compreendidos, e raramente há uma única razão pela qual um aluno não conclui um curso. Dentre os motivos para evasão, de acordo com Bailey e Phillips (2016), estão na preparação precária para o ensino superior; fraca compatibilidade institucional e/ou de curso; experiência acadêmica insatisfatória; falta de integração social; questões financeiras e circunstâncias pessoais.

A adaptação acadêmica e social dos estudantes está relacionada a aspectos como as suas motivações iniciais de estudo, a atmosfera do ambiente acadêmico e a sua percepção de bem-estar acadêmico (Corti; Llanes; Dorio Alcaraz; Freixa Niella; 2023). Segundo Bailey e Phillips (2016), os alunos que foram incentivados a estudar, explorar e aprender novos conceitos, tendem a encontrar prazer no processo de criar, sentir bem-estar e maior satisfação com a vida, e também tiveram melhor desempenho acadêmico.

O início da vida acadêmica é marcada por grandes mudanças, na qual o estudante se depara com as responsabilidades e as exigências da universidade (Matta; Lebrão; Heleno, 2017). A adaptação acadêmica diz respeito ao processo pelo qual o indivíduo se ajusta às mudanças associadas à vivência universitária. Isso inclui atender às demandas de desempenho, adaptar-se às novas normas da instituição e estabelecer relacionamentos com colegas, professores e funcionários, bem como questões relacionadas à moradia, ao suporte social, à autonomia e às exigências em relação ao conteúdo abordado nas disciplinas. Nesse contexto, os jovens enfrentam

ISBN: 978-65-5222-065-3

o desafio de adotar uma postura mais proativa em relação à aprendizagem, buscando adquirir conhecimento e participar de atividades fora da sala de aula, algo bastante diferente da experiência vivida no ensino médio (Oliveira *et al.*, 2014; Sahão, Kienen, 2021).

A saída da casa dos pais, a mudança de cidade, o distanciamento do núcleo familiar, a transformação das amizades e a troca de professores do ambiente escolar para o acadêmico, também são acontecimentos que acompanham o ingresso do estudante no ensino superior (Santos, 2015).

Nesta fase de adaptação da vida do estudante, ele é levado a um questionamento pessoal em relação a vários domínios de sua existência; entre eles: vocacional, pessoal, acadêmico e social, promovendo o estabelecimento de novos padrões de funcionamento do indivíduo para a transposição desta fase de transição (Almeida; Soares; Ferreira, 2000 *apud* Matta; Lebrão; Heleno, 2017).

Nesse sentido, de acordo com Almeida (2004 *apud* Guerreiro-Casanova; Polydoro, 2011 p.76), o estudante precisa lidar com os desafios propostos por esses principais quatro domínios existenciais, para integrar-se:

- Acadêmico: refere-se às novas exigências de estudo, às responsabilidades, aos ritmos, às estratégias de aprendizagem e às diferentes formas de avaliação.
- Social: refere-se a padrões de relacionamentos interpessoais com diferentes grupos e de maneira mais madura.
- Pessoal: dimensão que caracteriza o sentido de identidade, maior conhecimento de si próprio, desenvolvimento da autoestima e da visão pessoal do mundo.
- Carreira/vocacional: domínio cuja caracterização é voltada para a busca de identidade vocacional, tomada de decisões e compromissos com as metas estabelecidas (Almeida, 2004 *apud* Guerreiro-Casanova; Polydoro, 2011 p. 76).

Corti *et al.* (2023), ressaltam que é no primeiro ano da universidade que os estudantes desenvolvem as conexões necessárias para lidar com os diferentes desafios de adaptação que surgem. Isso envolve se integrar a um grupo de pares, formar uma rede de apoio, alinhar suas expectativas

ISBN: 978-65-5222-065-3

iniciais com as experiências vivenciadas e cumprir com êxito as demandas acadêmicas. Esse processo se concretiza quando os alunos recebem seus primeiros resultados acadêmicos, evidenciando sua capacidade de perseverar.

Neste contexto, a adaptação acadêmica e social configura-se como um conceito complexo devido à sua natureza dinâmica, interativa e multifatorial. É interativa porque resulta de diversas interações contínuas entre o estudante e o ambiente; multifatorial, pois tanto os aspectos contextuais quanto os pessoais não são compreendidos de forma independentes no processo de adaptação; e dinâmica, já que a interação entre o aluno e o ambiente gera mudanças contínuas em ambas as partes, que podem tanto favorecer quanto dificultar o ajustamento acadêmico e social (Corti *et al*., 2023).

Diante deste panorama, a Instituição de Ensino Superior (IES) não deve ficar restrita apenas à missão de formar estritamente para a profissão ou proporcionar melhor nível de conhecimento aos alunos, mas preocupar-se para o seu desenvolvimento integral (Pascarella, Terenzini, 2005 *apud* Santos *et al*., 2013).

Questões trazidas ou que surgem nas escolas, tais como desinteresse, desesperança, medo, entre outras, não têm sido acolhidas devido a falta de profissionais capacitados para lidar com tais questões (Lohn; Bastos, 2021 *apud* Da Silva Paula; Vargas, 2023). Essas situações de conflito trazem problemas na aprendizagem do aluno, e diante dessa demanda faz-se necessário um profissional capacitado para enfrentar esses desafios da melhor forma possível (Da Silva Paula; Vargas, 2023).

Segundo Matta, Lebrão e Heleno (2017), a participação ativa das instituições no processo de adaptação do estudante à vida acadêmica é essencial. O planejamento e divulgação de ações educacionais e institucionais, tais como atividades de integração e serviços de apoio aos estudantes (psicológico ou psicossocial), poderiam favorecer e facilitar a integração à vida acadêmica e contribuir para a permanência dos estudantes na instituição.

ISBN: 978-65-5222-065-3

Além das ações institucionais voltadas à permanência estudantil, o contexto nacional de acesso e expansão do ensino superior, também exerce influência significativa sobre o processo de adaptação e inserção dos universitários, assim para compreender esse aspecto façamos aqui uma averiguaguação dos sistemas brasileiros.

O aumento no acesso às universidades se deu por meio de programas como o Sistema de Seleção Unificada (SISU), que utiliza a nota do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), a Lei de Cotas (Lei nº 12.711/2012), além do Programa Universidade para Todos (PROUNI) e do Fundo de Financiamento Estudantil (FIES), que oferecem bolsas e financiamento estudantil, ampliando as oportunidades para estudantes de baixa renda (Senkevics, 2021; Soares; Mourão; Monteiro, 2024). Em 2023, o Censo da Educação Superior registrou 2.580 instituições, sendo 87,8% privadas, com predominância de estudantes do sexo feminino, matriculados em cursos noturnos e instituições privadas, com média de idade de 21 anos (Inep, 2023).

Embora o acesso tenha crescido, a permanência e a qualidade da aprendizagem ainda são desafios, evidenciados pelos índices de evasão, reprovação e absenteísmo (Araujo *et al.*, 2023). Entre os fatores que dificultam a permanência, destacam-se os problemas socioeconômicos, como custos com moradia, materiais, transporte e a necessidade de conciliar trabalho e estudo, sendo estas as principais causas de evasão (Leal *et al.*, 2019; De Medeiros Rosa; Ribeiro, 2017).

A complementar, apesar dos avanços nos processos seletivos e do aumento gradual de matrículas, no Brasil, esse acesso ainda representa uma dificuldade, especialmente nas instituições públicas e cursos mais concorridos. O país segue necessitando ampliar e democratizar o perfil de seus alunos (Pinto, 2004; Filipak; Pacheco, 2017). Nas últimas décadas, três marcos foram fundamentais para esse crescimento, sendo o primeiro deles, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996, que diferenciou os tipos de instituições (Gisi; Pegorini, 2016 apud Leal *et al.*, 2019).

ISBN: 978-65-5222-065-3

O segundo marco foi a criação de políticas públicas como o Fundo de Financiamento Estudantil - FIES (2001), o Programa Universidade para Todos - PROUNI (2005), o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI (2005) e o Sistema de Universidade Aberta do Brasil - UAB (2006), que ampliaram vagas e matrículas (Maciel; Lima; Gimenez, 2016 apud Leal *et al.*, 2019). E por fim, a Lei de Cotas (Lei nº 12.711/2012), que reservou 50% das vagas para estudantes de escolas públicas, negros, pardos e indígenas (Leal *et al.*, 2019).

Com a ampliação do acesso, surgem novos desafios relacionados à permanência, já que a vida acadêmica envolve mudanças que podem levar à reprovação ou evasão (Vendramini *et al.*, 2004). Durante a transição para o ensino superior, os estudantes enfrentam dificuldades como gestão do tempo, estresse, ansiedade, depressão, consumo de substâncias, problemas financeiros, indecisão vocacional e desafios de relacionamento (Reynolds, 2003 *apud* Araujo *et. al*, 2023). Essas mudanças ocorrem em dimensões acadêmicas, pessoais, sociais e institucionais, exigindo estratégias adaptativas e mecanismos de enfrentamento (Dos Anjos; Da Cunha Rego; Viana, 2022; Souza; Murgo, 2023).

Entre os fatores de estresse estão a distância da família, adaptação a novas moradias, formação de grupos sociais, pressões acadêmicas e hábitos prejudiciais como uso de álcool e tabaco (Langoski *et al.*, 2014; Santos *et al.*, 2017 apud Lancuna *et al.*, 2021). Estima-se que 15 a 25% dos universitários apresentem transtornos psíquicos, principalmente de ansiedade (Daré; Caponi, 2017; Sakae *et al.*, 2010 *apud* Lancuna *et al.*, 2021). A IV Pesquisa do Fonaprace (2016) mostrou que 22% têm dificuldades para se adaptarem à essa nova realidade por questões relativas à adaptação de cidade, condições de moradia, separação da família, cargas excessivas de trabalhos estudantis, problemas financeiros, além de dificuldades de relacionamento com professores, amigos e família.

Cerca de 80% relataram ter vivenciado dificuldades emocionais no último ano, que os afetariam diretamente na vida acadêmica, tais como: ansiedade, tristeza persistente, timidez, medo/pânico, problemas como o

ISBN: 978-65-5222-065-3

sono, desamparo, desesperança e desespero, desatenção, desorientação e confusão mental, problemas alimentares, desânimo/falta de vontade de desempenhar atividades, sentimentos de solidão e ideação suicida. A ansiedade foi a mais prevalente, com quase 60% dos casos (Leal *et al.*, 2019).

Diversos fatores influenciam a adaptação acadêmica, como suporte familiar e social, autoestima, autoeficácia, crenças pessoais e uso de substâncias (Soares; Mourão; Monteiro, 2020). Estudantes com melhores condições socioeconômicas tendem a se adaptar melhor devido à disponibilidade de recursos e tempo para relações sociais (Leal *et al.*, 2019). Além disso, características de personalidade do Modelo dos Cinco Grandes Fatores (BFP), como maior extroversão, amabilidade, abertura à experiência, conscienciosidade e baixo neuroticismo, estão associadas a maior adaptação emocional e pessoal (Soares; Mourão; Monteiro, 2020).

A adaptação acadêmica está intimamente ligada à saúde mental e ao desenvolvimento dos estudantes, sendo influenciada por aspectos biológicos, psicológicos e sociais. Assim, o ambiente universitário pode atuar tanto como fator de risco quanto de proteção para o surgimento de sintomas psicopatológicos (Straub, 2005 *apud* Feitosa, 2014; Bee; Boyd, 2009; De Oliveira *et al.*, 2014). Essa relação é bidirecional: os desafios de adaptação podem desencadear transtornos mentais, e esses transtornos podem comprometer o desempenho acadêmico, gerando absenteísmo, dificuldades cognitivas e interpessoais (Sahão; Kienen, 2021).

Problemas emocionais, dificuldades financeiras e a conciliação entre estudo e trabalho estão entre os principais desafios dos estudantes, afetando diretamente o desempenho acadêmico e favorecendo a evasão. Esses fatores evidenciam a necessidade de políticas públicas e institucionais que promovam assistência estudantil, apoio emocional e estratégias de permanência, reduzindo os impactos negativos na vida acadêmica e na saúde mental dos universitários (Leal *et al.*, 2019).

Diante do exposto, compreende-se que a transição para o ensino superior no Brasil é um processo de grande importância e marcado por

ISBN: 978-65-5222-065-3

significativos desafios, especialmente relacionados à permanência e ao desempenho acadêmico. As experiências vividas pelos estudantes durante essa transição impactam diretamente sua permanência, desempenho e saúde mental, evidenciando a importância de compreender tais fatores de maneira integrada.

Os dados apresentados evidenciam que, apesar do aumento no acesso promovido por políticas públicas como Prouni, Sisu, Fies e Lei de Cotas, as dificuldades socioeconômicas, como os custos de moradia, transporte e materiais acadêmicos, além da necessidade de conciliar trabalho e estudo, impactam negativamente os estudantes, especialmente os de instituições públicas. Tais obstáculos evidenciam a importância de iniciativas governamentais e institucionais que fortaleçam a assistência estudantil, reduzam a evasão e promovam uma formação de qualidade, assegurando inclusão, e promovendo iniciativas que melhorem a adaptação acadêmica e social.

Assim, isso pode ser alcançado por meio de programas de assistência estudantil, estratégias para maior articulação entre universidade e mercado de trabalho, programas que visem fortalecer o acompanhamento psicológico dos jovens no contexto educacional, outros.

2 O PAPEL DA PSICOLOGIA NO PROCESSO DE ADAPTAÇÃO DOS ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS NA VIDA ACADÊMICA

O ingresso na universidade pode ser um período de vulnerabilidade, com impactos significativos no desenvolvimento psicológico dos estudantes. Diante das novas demandas e mudanças, os universitários podem desenvolver psicopatologias como estresse, ansiedade, depressão e distúrbios alimentares. Em algumas situações, recorrem ao uso ou abuso de substâncias lícitas e/ou ilícitas como forma de enfrentar os desafios. Esses problemas destacam a necessidade de implementar serviços, sobretudo nas Instituições de Ensino Superior (IES), que promovam a integração dos

ISBN: 978-65-5222-065-3

estudantes à vida acadêmica e contribuam para o aprimoramento de seu bem-estar físico e psicológico (Oliveira *et al.*, 2014; Santos, 2015).

No cenário educacional, durante anos, órgãos competentes, inclusive o Conselho Federal de Psicologia, sempre buscaram discutir e refletir questões acerca do suporte e orientação na educação dos jovens, e também o acompanhamento e amparo ao processo de aprendizagem, entre tantas outras necessidades. Após o investimento em tais discussões, finalmente foi elaborada e aprovada a Lei 13.935 pelo Congresso Nacional e sancionada pelo Presidente da República em 11 de dezembro de 2019, na qual dispõe sobre a obrigatoriedade da prestação de serviços de psicologia e de serviço social nas redes públicas de ensino básico (Dos Santos; Tozatto, 2022). Com isso, essa Lei prevê e assegura que seja agregada qualidade ao processo de aprendizado e formação social de estudantes, e também à convivência escolar e à relação família-escola, e dessa forma integrar as equipes multidisciplinares na condição de profissionais da Educação (CFP, 2022).

Nesse sentido, foi estipulado o prazo de um ano para que as instituições de ensino colocassem em prática a lei, após a sua aprovação. Passado um período de mais de dois anos, entende-se que a implementação desse projeto não é simples, porém é possível e necessária, e carece de um engajamento social para que a Lei seja cumprida. Apesar das dificuldades de implantação do projeto, cidades que cumpriram a exigência da Lei, já colheram resultados satisfatórios. Sendo assim, se as leis fossem cumpridas em nosso país, isso poderia levá-lo a se desenvolver a passos largos biopsicossocialmente (Dos Santos; Tozatto, 2022).

No entanto, a Lei nº 13.935/2019 não se aplica diretamente às universidades, mas sim ao ensino básico (educação infantil, ensino fundamental e médio). Para as Instituições de Ensino Superior (IES), não há uma lei federal específica que obrigue a presença de psicólogos. Portanto, a implementação de serviços de Psicologia que buscam apoiar o bem estar mental dos estudantes, dependem das políticas internas de cada instituição. De acordo com Santos *et al.* (2015), nas Instituições de Ensino

ISBN: 978-65-5222-065-3

Superior (IES), tradicionalmente são realizados atendimentos clínicos individualizados ao público discente, entretanto atividades que enfatizam a adaptação acadêmica, o aconselhamento de carreira e o processo de ensino-aprendizagem, vêm ganhando ênfase. A atuação dos psicólogos no ensino superior está passando por um processo de transição, caracterizado pela busca de novas formas de atuação.

De Oliveira *et al.* (2023), aborda que, ao vivenciar um período de aprendizado que impacta tanto na formação pessoal quanto profissional do estudante, os desafios desse percurso podem demandar ações e apoios que favoreçam a sua permanência e bem-estar na universidade. Desta forma, torna-se essencial estruturar ações de acolhimento, apoio e cuidado voltadas aos estudantes no ensino superior, com foco na promoção do desenvolvimento acadêmico e de saúde, além da prevenção de adoecimentos.

Visto que as principais dificuldades estão relacionadas ao nível de exigência da universidade e relacionamentos interpessoais, para lidar com essas situações, os repertórios de resolução de problemas, autonomia, habilidades sociais, manejo das emoções e *coping* (estratégias de enfrentamento), são os mais requeridos e amplamente indicados na literatura da área como necessários para uma adaptação saudável à universidade. Por outro lado, a rede de apoio, fornecimento de informação e integração acadêmica, são apontados como os facilitadores desse processo. Tendo em vista essas variáveis relativas à adaptação dos alunos ao ensino superior, e às consequências sobre sua saúde mental, destaca-se o papel da psicologia na promoção do sucesso acadêmico e na formação integral dos estudantes como profissionais e cidadãos (Sahão; Kienen, 2021).

Segundo Teixeira *et al.* (2008), estimular a integração social dos alunos nos cursos é necessário, visto que o grupo tem um papel fundamental na construção da identidade dos novos universitários, bem como na construção de uma rede de apoio que possa auxiliá-los em caso de dificuldades. Para promover o contato dos alunos com a diversidade de ideias e pessoas, as atividades de integração podem ser propostas dentro

ISBN: 978-65-5222-065-3

de cada curso, e também entre os cursos. Para dar atenção àqueles estudantes que venham a apresentar maiores dificuldades de adaptação, seja por estarem distantes da família, por não se sentirem capazes de fazer amizades, por não conseguirem se organizar com as exigências da rotina acadêmica ou mesmo por apresentarem outros problemas pessoais que possam interferir no seu funcionamento cotidiano, é preciso oferecer serviços especializados.

Embora os esforços para democratização do acesso à universidade brasileira seja um desafio atual, e tenham embasado uma série de práticas voltadas para a expansão estrutural, políticas de inclusão, permanência e ampliação de vagas, o aspecto do cuidado com as diferentes pessoas que ingressam na universidade, ainda está em processo de construção. A adesão às campanhas anuais, como o "Janeiro Branco" (focado na saúde mental) e o "Setembro Amarelo" (voltado à prevenção do suicídio), que têm um caráter informativo para concientização, fazem parte de ações que foram incrementadas, porém nem sempre conseguem atender de forma ampla às demandas mais específicas e, muitas vezes, urgentes dos estudantes (De Oliveira *et al*., 2023).

Diante do contexto universitário e possibilidades de adoecimento, visando a permanência e desenvolvimento dos acadêmicos, algumas iniciativas vêm sendo realizadas com esse público nos últimos anos, seja por meio de ações de assistência estudantil, ou através de projetos realizados por grupos de estudos e de pesquisas que focam na temática acadêmica, porém não incorporadas definitivamente na política institucional (De Oliveira *et al*., 2023).

A implementação de ações de caráter preventivo, com o objetivo de promover o bem estar físico e psicológico dos universitários, assim como sua adaptação saudável ao ensino superior, e que envolvam toda comunidade acadêmica (estudantes, docentes, coordenadores de curso, etc.), amplia as possibilidades de atuação profissional do psicólogo nesse contexto, na qual é tradicionalmente marcada por intervenções clínicas individuais voltadas ao público discente (Sahão; Kienen, 2021).

ISBN: 978-65-5222-065-3

Sendo assim, tem ficado cada vez mais evidente a necessidade de intervenções para além do foco no desempenho acadêmico, reconhecendo que a saúde e a promoção de desenvolvimento humano precisam ser percebidas e amparadas na universidade, a fim de que a experiência acadêmica se dê de modo mais proveitoso (De Oliveira *et al*., 2023).

OBJETIVO GERAL

A presente pesquisa teve como objetivo geral verificar por meio de uma revisão bibliográfica, a compreensão do trabalho do psicólogo na adaptação dos estudantes no início da vida acadêmica.

METODOLOGIA

O estudo foi elaborado através de uma pesquisa bibliográfica, sendo realizado em duas partes, ou seja, na primeira parte foi feito um levantamento de referências de autores que atuam na área do tema estudado; sendo um trabalho detalhado de busca de referenciais teóricos, mapeando o que foi produzido a respeito do tema e assim compreendendo o tema e tudo aquilo que o cerca (Gil, 2002).

Vale aqui mencionar que, de acordo com Brito, Oliveira e Da Silva (2021), o propósito da pesquisa bibliográfica é oferecer ao pesquisador uma grande variedade de estudos científicos sobre o tema, contribuindo com visões distintas acerca do assunto.

Deste modo, na segunda parte, a pesquisa incluiu um levantamento de artigos científicos com texto completo, considerando as publicações dos 5 (cinco) últimos anos, ou seja, entre 2020 e 2024. Os bancos de dados de publicações científicas utilizados foram: Scientific Electronic Library Online (SciELO) e Biblioteca Virtual em Saúde (BVS), com termos relacionados à “adaptação universitários” para localizar trabalhos com esta temática.

ISBN: 978-65-5222-065-3

A realização da pesquisa nas plataformas científicas se deu em Janeiro de 2025 com o descritor "adaptação universitários", e após a localização dos trabalhos, foram identificados aqueles que se relacionaram com o tema principal do projeto. Sendo assim, a plataforma SciELO retornou 88 artigos, após a busca de artigos com texto completo, em português, inglês e espanhol. Além destes, foram localizados 54 trabalhos na BVS - Index Psicologia Periódicos, com texto completo em português, totalizando 142 publicações.

PROCEDIMENTO

Após a seleção das publicações encontradas em pesquisas realizadas pelas plataformas citadas acima, ocorreu a leitura dos títulos e resumos, e os trabalhos foram categorizados em uma ficha técnica, contendo as seguintes informações: ano do artigo; tema; público; empírico ou teórico; integração; qual o tipo de programa; papel do psicólogo na ES; aspecto trabalhado (social, acadêmico, pessoal, vocacional); desafios; instrumentos avaliativos; nome do instrumento psicológico; instrumento exclusivo do psicólogo e principais aspectos da adaptação.

Os artigos que não se enquadraram à temática, com problemas de acesso (na qual não foi possível a abertura do artigo completo para leitura), bem como as publicações duplicadas, foram descartados. Desta forma, das 142 publicações localizadas, 96 trabalhos foram excluídos e 46 foram selecionadas para análise, sendo 28 artigos da SciELO e 18 da BVS, que contribuíram para formulação de interpretação dos dados coletados, e assim a obtenção dos resultados da pesquisa.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

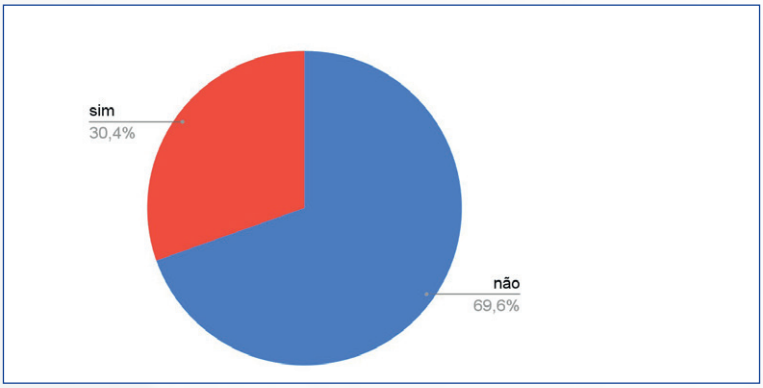
A presente pesquisa teve como objetivo geral verificar por meio de uma revisão bibliográfica, a compreensão do trabalho do psicólogo na adaptação dos estudantes no início da vida acadêmica.

ISBN: 978-65-5222-065-3

A análise da distribuição dos artigos por ano de publicação, evidenciou uma concentração maior nos anos mais recentes, especialmente a partir de 2022, com destaque para o ano de 2023. Esse recorte temporal evidencia o crescimento do interesse acadêmico sobre temas relacionados à adaptação universitária e à permanência estudantil. Tal tendência pode estar associada a um contexto recente de mudanças significativas no cenário educacional, como o impacto da pandemia da COVID-19, o aumento das discussões sobre saúde mental no ambiente universitário, e a implementação de políticas de inclusão e assistência estudantil. A atualidade das publicações analisadas reforça a relevância social e científica da presente revisão, bem como a necessidade de aprofundar a compreensão e o desenvolvimento de intervenções voltadas à melhoria da vivência universitária.

Na análise referente ao tipo de estudo, constatou-se uma predominância de produções de natureza empírica, que representaram 87% (n=40) do total, enquanto as produções teóricas corresponderam a 13% (n=6). Esse resultado indica uma tendência da literatura recente em investir em pesquisas que se baseiam em dados coletados diretamente com populações universitárias, no que diz respeito à adaptação acadêmica, e fatores que influenciam a permanência estudantil. A prevalência de estudos empíricos permite uma compreensão mais aprofundada das demandas enfrentadas por esse público.

Gráfico 1 – Integração para adaptação dos universitários.



Fonte: Elaboração própria das autoras com base nos dados da pesquisa.

ISBN: 978-65-5222-065-3

Em relação à existência de programas de integração nas IES (Gráfico 1), observou-se que 69,6% (n=32) dos estudos analisados não abordam a integração como estratégia para a adaptação dos universitários, enquanto apenas 30,4% (n=14) mencionam alguma forma de integração como estratégia de adaptação, sendo que mesmo entre esses, os aspectos trabalhados variam amplamente, com ênfase pontual em dimensões sociais, pessoais ou acadêmicas. Os autores Corti *et al.* (2023), avaliam que estratégias como programas de integração, habilidades sociais e autoeficácia, espaços de escuta e atividades em grupo, são potenciais facilitadores, porém nesta revisão aparecem de forma isolada, pontual ou não sistematizada. Esse dado evidencia uma lacuna importante nas práticas institucionais, uma vez que de acordo com Corti *et al.* (2023), a integração institucional e social é reconhecida como um dos pilares fundamentais para a adaptação acadêmica, sobretudo nos primeiros semestres do ensino superior.

Este dado encontrado na pesquisa demonstra que grande parte das universidades ainda não estruturam de forma consistente as ações que promovam acolhimento, vínculo social e pertencimento dos estudantes, impactando diretamente na adaptação, saúde mental e permanência estudantil. Esse resultado reforça a relevância de discutir o papel do psicólogo na mediação de ações que promovam pertencimento, vínculos e suporte coletivo dentro das instituições. A baixa incidência de estudos que exploram estratégias de integração, aponta para a necessidade de investigações futuras e práticas interventivas que articulem acolhimento, construção de redes de apoio e fortalecimento das habilidades socioemocionais dos ingressantes.

O tema predominante nas produções acadêmicas analisadas, é a adaptação de universitários, representando 45,7% (n=21) do total de trabalhos analisados. Esse dado evidencia uma ênfase significativa da literatura e das investigações recentes na compreensão dos fatores que influenciam o processo de integração dos estudantes ao ensino superior, como desafios pessoais, sociais, acadêmicos, institucionais e econômicos (Dos Anjos; Da Cunha Rego; Viana, 2022; Soares; Mourão; Monteiro, 2024). Tal achado

ISBN: 978-65-5222-065-3

na pesquisa vai de encontro com a crescente preocupação com a evasão universitária, o sofrimento psíquico e a busca por estratégias que promovam o bem-estar e a permanência dos alunos na universidade.

Por outro lado, observou-se uma diversidade de subtemas emergentes que, embora com menor representatividade individual (cada um com 2,2%), possibilitam o enriquecimento da discussão sobre a experiência universitária. Entre eles destacam-se tópicos como procrastinação e estratégias de enfrentamento, impactos da solidão, adaptação da mãe universitária, práticas esportivas, saúde mental, habilidades sociais, entre outros. Essa pluralidade indica uma tendência de investigar a adaptação acadêmica de forma mais contextualizada, considerando os múltiplos fatores que atravessam a vivência dos estudantes, especialmente os pertencentes a grupos vulneráveis ou com trajetórias específicas, como os universitários de primeira geração ou residentes em moradias estudantis.

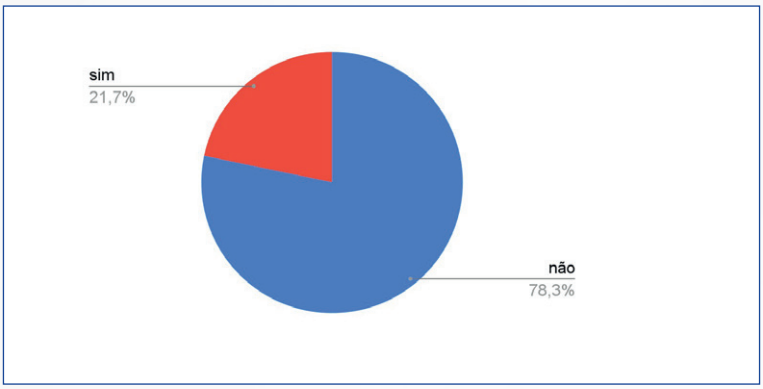
Em relação à existência de programas para adaptação dos universitários, constatou-se que a maioria das instituições participantes não possuem programas estruturados voltados à adaptação de estudantes universitários. As respostas da presente pesquisa indicam que, quando há alguma ação, ela se apresenta de forma pontual e fragmentada, com programas de integração, de habilidades sociais e autoeficácia, oficinas, encontros e rodas de conversa, cada um com frequência mínima, e isto evidencia a ausência de padronização e continuidade. Essa escassez de iniciativas consolidadas pode comprometer a experiência acadêmica, sobretudo os calouros que enfrentam dificuldades de adaptação nos primeiros semestres, impactando negativamente o bem-estar e a permanência estudantil.

Esse cenário corrobora a literatura, que aponta a necessidade de políticas institucionais mais consistentes para acolher e apoiar os ingressantes, considerando os desafios emocionais, sociais e acadêmicos do ingresso no ensino superior. É fundamental priorizar o primeiro ano de curso, tendo em vista os desafios aos quais os estudantes calouros são expostos no período do ingresso, e as diferentes formas por meio das quais eles podem enfrentá-los, a fim de facilitar a adaptação às vivências acadêmi-

ISBN: 978-65-5222-065-3

cas. Assim, atividades de integração e serviços de apoio aos estudantes, seja psicológico ou psicossocial, poderiam facilitar a integração à vida acadêmica e contribuir para a permanência dos estudantes na instituição. Desta forma, seria possível auxiliá-los de modo que se garantisse não apenas a condição do acesso à universidade, mas também a integração, a permanência e, sobretudo, o sucesso acadêmico (Guerreiro-Casanova; Polydoro, 2011 apud Matta; Lebrão; Heleno, 2017).

Gráfico 2 – Participação do psicólogo no Ensino Superior.



Fonte: Elaboração própria das autoras com base nos dados da pesquisa.

Evidenciando uma lacuna significativa na atuação de psicólogos no contexto do ensino superior, o gráfico 2 mostra que apenas 21,7% (n=10) das instituições ou espaços acadêmicos investigados contam com a presença desse profissional, enquanto a ampla maioria, 78,3% (n=36) , não possui psicólogos atuando diretamente com a comunidade universitária. Esse dado revela a ausência de um profissional fundamental, na maior parte das IES, para a promoção da saúde mental, a mediação de conflitos, o desenvolvimento de programas de integração, habilidades socioemocionais e o apoio psicológico aos estudantes, aspectos cada vez mais demandados frente aos altos índices de adoecimento psíquico e evasão no ensino superior.

A ausência expressiva de psicólogos nas universidades vai na contramão das diretrizes de promoção do bem-estar e da permanência estudantil preconizadas por políticas públicas como o Plano Nacional de Assistência

ISBN: 978-65-5222-065-3

Estudantil (PNAES), Inep (2023). Além disso, desconsidera a importância e o papel estratégico do psicólogo em articular as necessidades emocionais dos estudantes com as demandas da universidade, contribuindo para um ambiente acadêmico mais saudável e integrado (Feitosa; Avila, 2023).

Assim, os dados reforçam a necessidade urgente de ampliação da inserção da psicologia no ensino superior, não apenas como suporte pontual, mas como agente permanente de cuidado. Feitosa e Avila (2023), mencionam que a presença do psicólogo é fundamental para o desenvolvimento de programas estruturados de acolhimento, adaptação e promoção de saúde mental dos estudantes, especialmente nos momentos de transição e enfrentamento das dificuldades acadêmicas. Sua atuação contribui para a construção de estratégias que favorecem o bem-estar, o fortalecimento de vínculos, a prevenção do sofrimento psíquico e a permanência no ambiente universitário (Feitosa; Avila, 2023).

Em relação aos instrumentos avaliativos, último item analisado na ficha, observou-se que a maioria dos estudos (*f* = 84,8%, n = 39) utilizou algum tipo de instrumento para avaliar os participantes, o que indica uma preocupação em compreender de forma sistematizada a realidade vivida pelos estudantes universitários.

Desse modo, os resultados obtidos reforçam a relevância de investigações que não apenas descrevam os desafios enfrentados pelos universitários, mas que também orientem intervenções efetivas para promoção da adaptação, do bem-estar e da permanência estudantil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A trajetória no ensino superior é marcada por múltiplos desafios que envolvem não apenas exigências acadêmicas, mas também mudanças significativas no campo pessoal, social, acadêmico e econômico. Entre os principais fatores que dificultam a adaptação dos estudantes, destacam-se a saída da casa dos pais, mudanças de cidade, gestão do tempo, afastamento da rede de apoio, sobrecarga de atividades, dificuldades de

ISBN: 978-65-5222-065-3

aprendizagem, falta de autonomia, conflitos interpessoais e pressão por desempenho. Para além disso, o alto estresse associado à má adaptação, pode desencadear problemas de saúde, transtornos mentais, exaustão emocional, baixo desempenho acadêmico e prolongamento, adiamento ou abandono do estudo.

Nesse contexto, a Psicologia tem papel fundamental no processo de adaptação dos universitários, uma vez que consegue intervir nas dimensões vocacional, pessoal, acadêmica e social envolvidas nessa transição. O psicólogo, ao atuar em contextos educacionais, contribui para a criação de espaços de escuta, acolhimento e desenvolvimento de estratégias de enfrentamento, fortalecendo a autonomia e o senso de pertencimento dos estudantes. Além disso, sua atuação possibilita a identificação precoce de fatores de risco à saúde mental e à evasão, promovendo ações preventivas e integrativas. Dessa forma, a Psicologia não apenas auxilia na promoção do bem-estar e na redução do sofrimento psíquico, mas também colabora diretamente para a construção de um ambiente universitário mais saudável, inclusivo e voltado à formação integral dos estudantes.

Assim, destaca-se que o desenvolvimento e o aprimoramento das habilidades sociais constituem uma das formas de intervenção que podem ser conduzidas pelo psicólogo, atuando de maneira preventiva e educativa. A ampliação do repertório de habilidades sociais (HS) aparece como um ponto de atenção, que não apenas pode facilitar a integração no ambiente universitário, mas também pode ser um fator protetivo da saúde mental. Estudantes com repertório mais amplo de habilidades sociais tendem a apresentar maior capacidade de lidar com a autonomia, estabelecer vínculos interpessoais e enfrentar os desafios pessoais, sociais, acadêmicos, institucionais e econômicos, com mais recursos. Isso reforça a importância de ações institucionais que considerem o fortalecimento dessas competências desde o ingresso no ensino superior, como forma de prevenção e promoção de saúde mental.a participação ativa das instituições no processo de adaptação do estudante à vida acadêmica é essencial.

ISBN: 978-65-5222-065-3

Diante desse cenário, torna-se essencial que as instituições de ensino superior tenham uma participação ativa e invistam em ações que favoreçam a adaptação dos universitários, realizando o planejamento e divulgação de ações educacionais e institucionais, bem como assegurando espaços de apoio e integração ao longo da trajetória acadêmica. Nesse sentido, o psicólogo emerge como o principal agente na efetivação das ações institucionais voltadas à adaptação e permanência dos estudantes, favorecendo o acolhimento, a integração e o fortalecimento de vínculos entre os diferentes atores do contexto universitário.

Vale ressaltar que, quanto à Psicologia, observou-se que pouco se discute sobre prática/ação em contexto do ES e adaptação, como a temática do estudo. Além disso, a pesquisa foi realizada somente nos últimos 5 anos, podendo gerar vieses de informação referente a esse período em especial.

Assim, sugere-se que, estudos futuros explorem diferentes combinações de palavras-chave relacionadas à adaptação acadêmica, saúde mental, psicologia educacional e ingresso no ensino superior, ampliando as possibilidades de novos achados científicos que contribuam para a compreensão e o fortalecimento das práticas psicológicas voltadas ao acolhimento e à permanência de estudantes universitários.

AGRADECIMENTOS

Meus agradecimentos à minha orientadora e incentivadora, Drª Talita Fernanda da Silva, à minha família, pelo apoio e incentivo em todas as etapas desta jornada e ao Programa Institucional de Pesquisa e Iniciação Científica CEUNSP.

REFERÊNCIAS

ARAUJO, A. C. da C. *et al* . Motivos da evasão universitária e serviços de apoio ao estudante. **Rev. bras. orientac. prof**, Campinas , v. 24, n. 1, p. 3-16, jun. 2023. DOI https://doi.org/10.26707/1984-7270/2023v24n0102 Disponível em: https://doi.org/10.26707/1984-7270/2023v24n0102 Acesso em: 08 jun. 2025.

BAILEY, T. H.; PHILLIPS, L. J. The influence of motivation and adaptation on students' subjective well-being, meaning in life and academic performance. **Higher education research & development**, v. 35, n. 2, p. 201-216, 2016. DOI 10.1371/journal.pone.0294440 Disponível em: https://doi.org/10.1371/journal.pone.0294440 Acesso em: 24 jan. 2025.

BEE, H.; BOYD, D. **A Criança em Desenvolvimento-12**. Artmed editora, 2009.

BRASIL. Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, Seção 1, p. 1, 30 ago. 2012. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm Acesso em: 04 dez. 2024.

BRITO, A. P. G.; DE OLIVEIRA, G. S.; DA SILVA, B. A. A importância da pesquisa bibliográfica no desenvolvimento de pesquisas qualitativas na área de educação. **Cadernos da FUCAMP**, v. 20, n. 44, 2021. Disponível em: https://revistas.fucamp.edu.br/index.php/cadernos/article/view/2354 Acesso em: 29 abr. 2024.

Conselho Federal de Psicologia, 2022. **Senado aprova criação do Sistema Nacional de Educação com emenda que contribui com a efetiva implantação da Lei 13.935.** Disponível em: https://site.cfp.org.br/senado-aprova-criacao-do-sistema-nacional-de-educacaocom-emenda-que-contribui-com-a-efetiva-implantacao-da-lei-13-935/. Acesso em 20 ago. 2024.

CORTI, F. *et al*. Initial adaptation among university student: The case of the social sciences. **Plos one**, v. 18, n. 11, p. e0294440, 2023. DOI 10.1371/journal.pone.0294440 Disponível em: https://doi.org/10.1371/journal.pone.0294440 Acesso em: 21 abr. 2024.

DA SILVA PAULA, B.; VARGAS, T. B. T.. A INSERÇÃO DO PSICÓLOGO NAS ESCOLAS PÚBLICAS BRASILEIRAS: UMA COMPREENSÃO DA EFETIVAÇÃO DA

LEI 13.935/2019. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, v. 9, n. 9, p. 3795-3812, 2023. DOI 10.51891/rease.v9i9.11462 Disponível em: https://doi.org/10.51891/rease.v9i9.11462 Acesso em: 21 ago. 2024

DE ALBUQUERQUE CERIOLI, A.; TEITELBAUM, I.. Comportamentos e Expectativas do Jovem Brasileiro em Relação ao Futuro e ao País que Deseja Construir. **Cadernos da Escola de Comunicação**, v. 15, n. 1, p. 20-33, 2017. Disponível em:

https://portaldeperiodicos.unibrasil.com.br/index.php/cadernoscomunicacao/article/view/3841 Acesso em: 10 set. 2024.

DE MEDEIROS ROSA, C.; RIBEIRO, R. Percalços da permanência na educação superior: fatores socioeconômicos como condicionantes da evasão. **Revista Cocar**, v. 11, n. 21, p. 66-89, 2017. Disponível em: https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/1282 Acesso em: 11 dez. 2024.

DE OLIVEIRA, C. T. *et al*. Adaptação acadêmica e coping em estudantes universitários brasileiros: uma revisão de literatura. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, v. 15, n. 2, p. 177-186, 2014. Disponível em: https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=203040852008 Acesso em: 10 jun. 2025.

DE OLIVEIRA, T. *et al.* Cultura do cuidado no ensino superior: A universidade, as políticas públicas e o Promove-Universitários. **Perspectivas em Análise do Comportamento**, p. 208-227, 2023. Disponível em: https://www.revistaperspectivas.org/perspectivas/article/view/986/487 Acesso em: 26 fev. 2025.

DOS ANJOS, T. V.; DA CUNHA REGO, M. L.; VIANA, K. da S. L. Adaptação acadêmica não superior: estratégias de enfrentamento durante dois processos avaliativos. **REVISTA INTERNACIONAL EDUCAÇÃO E ENSINO (PDVL) ISSN 2595-2498** , v. 1, pág. 34-54, 2022. DOI 10.31692/2595-2498.v5i1.198 Disponível em: https://doi.org/10.31692/2595-2498.v5i1.198 Acesso em: 10 junh. 2025.

DOS SANTOS, A. M.; TOZATTO, A. Lei 13.935/2019 Dispõe sobre a obrigatoriedade de psicólogos escolares na educação básica da rede pública de ensino: qual o entendimento dos professores estaduais da sede do município de Bom Jesus do Itabapoana acerca do papel desses profissionais?. **Revista Interdisciplinar Pensamento Científico**, v. 8, n. 2, 2022. DOI 10.20951/2446-6778/v8n2a Disponível em: http://dx.doi.org/10.20951/2446-6778/v8n2a Acesso em: 21 ago. 2024

FEITOSA, F. B. A depressão pela perspectiva biopsicossocial e a função protetora das habilidades sociais. **Psicologia: ciência e profissão**, v. 34, p. 488-499, 2014. DOI 10.1590/1982-3703000992013 Disponível em: https://doi.org/10.1590/1982-3703000992013 Acesso em: 10 jun. 2025.

FEITOSA, L. R. C.; AVILA, B. M. Acolhendo as trajetórias universitárias: intervenção grupal com o jogo Travessias. **Interface-Comunicação, Saúde, Educação**, v.

27, p. e230036, 2023. DOI 10.1590/interface.230036 Disponível em: https://doi.org/10.1590/interface.230036 Acesso em: 22 mai. 2025.

FILIPAK, S. T.; PACHECO, E. F. H. A democratização do acesso à educação superior no Brasil. **Revista Diálogo Educacional**, v. 17, n. 54, p. 1241-1268, 2017. Disponível em: https://doi.org/10.7213/1981-416x.17.054.ds09 Acesso em: 01 set. 2024.

Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis - Fonaprace, (2014). **IV Pesquisa do Perfil Socioeconômico e Cultural dos Estudantes de Graduação das Instituições Federais de ensino superior Brasileiras: FONAPRACE, 2016.** Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia-MG, 2014. Disponível em: http://www.fonaprace.andifes.org.br/site/wp-content/uploads/2016/05/DIAGRAMACAO-perfil2016.pdf Acesso em: 08 dez. 2024.

GIL, A. C. Como elaborar projetos de pesquisa. Editora Atlas SA, 2002.

GUERREIRO-CASANOVA, D. C.; POLYDORO, S. AJ. Autoeficácia e integração ao ensino superior: um estudo com estudantes de primeiro ano. **Psicologia: teoria e prática**, v. 13, n. 1, p. 75-88, 2011. Disponível em: https://www.redalyc.org/pdf/1938/193819303006.pdf Acesso em: 16 abr. 2024.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep). **MEC e Inep divulgam resultado do Censo Superior 2023.** Brasília, DF: Inep, 2023 Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2024/outubro/mec-e-inep-divulgam-resultado-do-censo-superior-2023 Acesso em: 13 dez. 2024.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep). **Sinopse do Ensino Superior, 2023.** Brasília, DF: Inep, 2023 Disponível em https://www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-superior Acesso em: 13 dez. 2024.

LANCUNA, A. C. *et al.* Religiosidade e espiritualidade no enfrentamento da ansiedade, estresse e depressão. **Brazilian Journal of Health Review**, v. 4, n. 2, p. 5441-5453, 2021. DOI 10.34119/bjhrv4n2-116 Disponível em: https://doi.org/10.34119/bjhrv4n2-116 Acesso em: 03 dez. 2024.

LEAL, K. S. *et al*. Desafios enfrentados na universidade pública e a saúde mental dos estudantes. **Humanidades & Inovação**, v. 6, n. 8, p. 59-69, 2019.

Disponível em: file:///C:/Users/Usuario/Downloads/1149-Texto%20do%20artigo-4891-1-10-20190705.pdf Acesso em: 09 dez. 2024.

MATTA, C. M. B.; LEBRÃO, S. M. G.; HELENO, M. G. V. Adaptação, rendimento, evasão e vivências acadêmicas no ensino superior: revisão da literatura. **Psicologia Escolar e educacional**, v. 21, p. 583-591, 2017. DOI 10.1590/2175-353920170213111118 Disponível em: https://doi.org/10.1590/2175-353920170213111118 Acesso em: 06 abr. 2024.

OLIVEIRA, C. T. de *et al.* Adaptação acadêmica e coping em estudantes universitários brasileiros: uma revisão de literatura. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, v. 15, n. 2, p. 177-186, 2014. Disponível em: https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1679-33902014000200008&script=sci_arttext Acesso em: 24 jan. 2025.

PAPALIA, D. E.; MARTORELL, G. **Desenvolvimento Humano-14**. McGraw Hill Brasil, 2021.

PINTO, J. M. de R. O acesso à educação superior no Brasil. **Educação & Sociedade**, v. 25, p. 727-756, 2004. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S0101-73302004000300005 Acesso em: 01 set. 2024.

SAHÃO, F. T.; KIENEN, N.. Adaptação e saúde mental do estudante universitário: revisão sistemática da literatura. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 25, p. e224238, 2021. DOI 10.1590/2175-35392021224238 Disponível em: https://doi.org/10.1590/2175-35392021224238 Acesso em: 07 jun. 2025.

SANTOS, A. A. A. *et al.* Integração ao ensino superior e satisfação acadêmica em universitários. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 33, p. 780-793, 2013. DOI 10.1590/S1414-98932013000400002 Disponível em: https://doi.org/10.1590/S1414-98932013000400002 Acesso em: 06 abr. 2024.

SANTOS, A. S. dos *et al.* Atuação do Psicólogo Escolar e Educacional no ensino superior: reflexões sobre práticas. **Psicologia escolar e educacional**, v. 19, p. 515-524, 2015. DOI 10.1590/2175-3539/2015/0193888 Disponível em: https://doi.org/10.1590/2175-3539/2015/0193888 Acesso em: 23 jan. 2025.

SAVIANI, D. A expansão do ensino superior no Brasil: mudanças e continuidades. **Poíesis pedagógica**, v. 8, n. 2, p. 4-17, 2010. DOI 10.5216/rpp.v8i2.14035 Disponível em: https://doi.org/10.5216/rpp.v8i2.14035 Acesso em: 03 set. 2024.

SENKEVICS, A. S. A expansão recente do ensino superior: cinco tendências de 1991 a 2020. **Cadernos de estudos e pesquisas em políticas educacionais**, v. 3, n. 4, p. 199-246, 2021. DOI 10.24109/27635139.ceppe.v3i4.4892 Disponível em: https://doi.org/10.24109/27635139.ceppe.v3i4.4892 Acesso em: 08 jun. 2025.

SILVA, É. C.; HELENO, M. G. V. Qualidade de vida e bem-estar subjetivo de estudantes universitários. **Revista Psicologia e Saúde**, 2012. DOI 10.20435/pssa.v4i1.126 Disponível em: https://doi.org/10.20435/pssa.v4i1.126 Acesso em: 29 nov. 2024.

SOARES, A. B.; MOURÃO, L.; MONTEIRO, M. C. (org.) **O Estudante Universitário Brasileiro: Saúde mental, escolha profissional, adaptação à universidade e desenvolvimento de carreira**. Editora Appris, 2020.

SOARES, A. B.; MOURÃO, L.; MONTEIRO, M. C. (org.) **O Estudante Universitário Brasileiro: Permanência, Habilidades Sociais, Competência Social e Relações com o Mundo do Trabalho**. Vol. 3. Editora Appris, 2024.

SOARES, A. B.; SANTOS, Z. de A.; BRITO, A. D. Preditores da adaptação acadêmica de iniciantes no curso de psicologia. **Revista Internacional de Educação Superior**, v. 10, 2024. DOI 10.20396/riesup.v10i00.8668325 Disponível em: https://doi.org/10.20396/riesup.v10i00.8668325 Acesso em: 21 abr. 2024

TEIXEIRA, M. A. P. *et al*. Adaptação à universidade em jovens calouros. **Psicologia escolar e educacional**, v. 12, p. 185-202, 2008. DOI 10.1590/S1413-85572008000100013 Disponível em: https://doi.org/10.1590/S1413-85572008000100013 Acesso em: 13 mar. 2025

SOUZA, A.; MURGO, C. S. Adaptação Acadêmica em Universitários: Revisão Integrativa de Literatura. **Cadernos de Educação Tecnologia e Sociedade**, v. 16, n. 1, p. 71-83, 2023. DOI https://doi.org/10.14571/brajets.v16.n1.71-83 Disponível em: https://doi.org/10.14571/brajets.v16.n1.71-83 Acesso em: 10 jun. 2025.

VENDRAMINI, C. M. M. *et al.* Construção e validação de uma escala sobre avaliação da vida acadêmica (EAVA). **Estudos de Psicologia (Natal)**, v. 9, p. 259-268, 2004. DOI 10.1590/S1413-294X2004000200007 Disponível em: https://doi.org/10.1590/S1413- 294X2004000200007 Acesso em: 10 set. 2024.