

HORIZONTES DA EDUCAÇÃO

CULTURA, SOCIEDADE E LINGUAGENS



RÚBIA KÁTIA AZEVEDO MONTENEGRO
FRANCISCO ALBERTINO GOMES
ORGANIZADORES

HORIZONTES DA EDUCAÇÃO

CULTURA, SOCIEDADE E LINGUAGENS



RÚBIA KÁTIA AZEVEDO MONTENEGRO
FRANCISCO ALBERTINO GOMES
ORGANIZADORES



2026 - Amplla Editora

Copyright © Amplla Editora

Editor Chefe: Leonardo Tavares

Design da Capa: Amplla Editora

Horizontes da educação: cultura, sociedade e linguagens está licenciado sob CC BY 4.0.



Essa licença permite que outros remixem, adaptem e desenvolvam seu trabalho para fins não comerciais e, embora os novos trabalhos devam ser creditados e não possam ser usados para fins comerciais, os usuários não precisam licenciar esses trabalhos derivados sob os mesmos termos. O conteúdo da obra e sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores e não representam a posição oficial da Amplla Editora. O download e o compartilhamento da obra são permitidos, desde que os autores sejam reconhecidos. Todos os direitos desta edição foram cedidos à Amplla Editora.

Catálogo na publicação

Elaborada por Bibliotecária Janaina Ramos – CRB-8/9166

H811

Horizontes da educação: cultura, sociedade e linguagens / Organização de Rúbia Kátia Azevedo Montenegro, Francisco Albertino Gomes. – Campina Grande/PB: Amplla, 2026.

Livro em PDF

ISBN 978-65-5381-391-5

DOI 10.51859/amplla.hec6315-0

1. Educação. 2. Cultura. 3. Linguagem. I. Montenegro, Rúbia Kátia Azevedo (Organizadora). II. Gomes, Francisco Albertino (Organizador). III. Título.

CDD 370

Índice para catálogo sistemático

I. Educação

CONSELHO EDITORIAL

Adilson Tadeu Basquerote – Centro Universitário para o Desenvolvimento do Alto Vale do Itajaí
Alexander Josef Sá Tobias da Costa – Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Andréa Cátia Leal Badaró – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Andréia Monique Lermen – Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Antoniele Silvana de Melo Souza – Universidade Estadual do Ceará
Aryane de Azevedo Pinheiro – Universidade Federal do Ceará
Bergson Rodrigo Siqueira de Melo – Universidade Estadual do Ceará
Bruna Beatriz da Rocha – Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais
Bruno Ferreira – Universidade Federal da Bahia
Caio Augusto Martins Aires – Universidade Federal Rural do Semi-Árido
Caio César Costa Santos – Universidade Federal de Sergipe
Carina Alexandra Rondini – Universidade Estadual Paulista
Carla Caroline Alves Carvalho – Universidade Federal de Campina Grande
Carlos Augusto Trojaner – Prefeitura de Venâncio Aires
Carolina Carbonell Demori – Universidade Federal de Pelotas
Caroline Barbosa Vieira – Universidade Estadual do Rio Grande do Sul
Christiano Henrique Rezende – Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Cícero Batista do Nascimento Filho – Universidade Federal do Ceará
Clécio Danilo Dias da Silva – Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Dandara Scarlet Sousa Gomes Bacelar – Universidade Federal do Piauí
Daniela de Freitas Lima – Universidade Federal de Campina Grande
Darlei Gutierrez Dantas Bernardo Oliveira – Universidade Estadual da Paraíba
Denilson Paulo Souza dos Santos – Universidade Estadual Paulista
Denise Barguil Nepomuceno – Universidade Federal de Minas Gerais
Dinara das Graças Carvalho Costa – Universidade Estadual da Paraíba
Diogo Lopes de Oliveira – Universidade Federal de Campina Grande
Dylan Ávila Alves – Instituto Federal Goiano
Edson Lourenço da Silva – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí
Elane da Silva Barbosa – Universidade Estadual do Ceará
Érica Rios de Carvalho – Universidade Católica do Salvador
Fábio Ronaldo da Silva – Universidade do Estado da Bahia
Fernanda Beatriz Pereira Cavalcanti – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”
Fredson Pereira da Silva – Universidade Estadual do Ceará
Gabriel Gomes de Oliveira – Universidade Estadual de Campinas
Gilberto de Melo Junior – Instituto Federal do Pará
Givanildo de Oliveira Santos – Instituto Brasileiro de Educação e Cultura
Glécia Morgana da Silva Marinho – Pontifícia Universidad Católica Argentina Santa Maria de Buenos Aires (UCA)
Higor Costa de Brito – Universidade Federal de Campina Grande
Hugo José Coelho Corrêa de Azevedo – Fundação Oswaldo Cruz
Igor Lima Soares – Universidade Federal do Ceará
Isabel Fontgalland – Universidade Federal de Campina Grande
Isane Vera Karsburg – Universidade do Estado de Mato Grosso
Israel Gondres Torné – Universidade do Estado do Amazonas
Ivo Batista Conde – Universidade Estadual do Ceará
Jaqueline Rocha Borges dos Santos – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Jessica Wanderley Souza do Nascimento – Instituto de Especialização do Amazonas
João Henriques de Sousa Júnior – Universidade Federal de Santa Catarina
João Manoel Da Silva – Universidade Federal de Alagoas
João Vitor Andrade – Universidade de São Paulo
Joilson Silva de Sousa – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
José Cândido Rodrigues Neto – Universidade Estadual da Paraíba
Jose Henrique de Lacerda Furtado – Instituto Federal do Rio de Janeiro

Josenita Luiz da Silva – Faculdade Frassinetti do Recife
Josiney Farias de Araújo – Universidade Federal do Pará
Karina de Araújo Dias – SME/Prefeitura Municipal de Florianópolis
Katia Fernanda Alves Moreira – Universidade Federal de Rondônia
Laís Portugal Rios da Costa Pereira – Universidade Federal de São Carlos
Laíze Lantyer Luz – Universidade Católica do Salvador
Lara Luiza Oliveira Amaral – Universidade Estadual de Campinas
Lindon Johnson Pontes Portela – Universidade Federal do Oeste do Pará
Lisiane Silva das Neves – Universidade Federal do Rio Grande
Lucas Araújo Ferreira – Universidade Federal do Pará
Lucas Capita Quarto – Universidade Federal do Oeste do Pará
Lúcia Magnólia Albuquerque Soares de Camargo – Unifacisa Centro Universitário
Luciana de Jesus Botelho Sodré dos Santos – Universidade Estadual do Maranhão
Luís Miguel Silva Vieira – Universidade da Madeira
Luís Paulo Souza e Souza – Universidade Federal do Amazonas
Luiza Catarina Sobreira de Souza – Faculdade de Ciências Humanas do Sertão Central
Manoel Mariano Neto da Silva – Universidade Federal de Campina Grande
Marcelo Alves Pereira Eufrazio – Centro Universitário Unifacisa
Marcelo Henrique Torres de Medeiros – Universidade Federal Rural do Semi-Árido
Marcelo Williams Oliveira de Souza – Universidade Federal do Pará
Marcos Pereira dos Santos – Faculdade Rachel de Queiroz
Marcus Vinicius Peralva Santos – Universidade Federal da Bahia
Maria Carolina da Silva Costa – Universidade Federal do Piauí
Maria José de Holanda Leite – Universidade Federal de Alagoas
Marina Magalhães de Moraes – Universidade Federal do Amazonas
Mário César de Oliveira – Universidade Federal de Uberlândia
Michele Antunes – Universidade Feevale
Michele Aparecida Cerqueira Rodrigues – Logos University International
Miguel Ysrrael Ramírez-Sánchez – Universidade Autônoma do Estado do México
Milena Roberta Freire da Silva – Universidade Federal de Pernambuco
Nadja Maria Mourão – Universidade do Estado de Minas Gerais
Natan Galves Santana – Universidade Paranaense
Nathalia Bezerra da Silva Ferreira – Universidade do Estado do Rio Grande do Norte
Neide Kazue Sakugawa Shinohara – Universidade Federal Rural de Pernambuco
Neudson Johnson Martinho – Faculdade de Medicina da Universidade Federal de Mato Grosso
Patrícia Appelt – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Paula Milena Melo Casais – Universidade Federal da Bahia
Paulo Henrique Matos de Jesus – Universidade Federal do Maranhão
Rafael Rodrigues Gomides – Faculdade de Quatro Marcos
Ramôn da Silva Santos – Universidade Federal Rural de Pernambuco
Reângela Cíntia Rodrigues de Oliveira Lima – Universidade Federal do Ceará
Rebeca Freitas Ivanicska – Universidade Federal de Lavras
Regina Márcia Soares Cavalcante – Universidade Federal do Piauí
Renan Gustavo Pacheco Soares – Autarquia do Ensino Superior de Garanhuns
Renan Monteiro do Nascimento – Universidade de Brasília
Ricardo Leoni Gonçalves Bastos – Universidade Federal do Ceará
Rodrigo da Rosa Pereira – Universidade Federal do Rio Grande
Rubia Katia Azevedo Montenegro – Universidade Estadual Vale do Acaraú
Sabrynnna Brito Oliveira – Universidade Federal de Minas Gerais
Samuel Miranda Mattos – Universidade Estadual do Ceará
Selma Maria da Silva Andrade – Universidade Norte do Paraná
Shirley Santos Nascimento – Universidade Estadual Do Sudoeste Da Bahia
Silvana Carlotto Andres – Universidade Federal de Santa Maria
Silvio de Almeida Junior – Universidade de Franca
Tatiana Paschoalette R. Bachur – Universidade Estadual do Ceará | Centro Universitário Christus
Telma Regina Stroparo – Universidade Estadual do Centro-Oeste
Thayla Amorim Santino – Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Thiago Sebastião Reis Contarato – Universidade Federal do Rio de Janeiro
Tiago Silveira Machado – Universidade de Pernambuco
Valvenarg Pereira da Silva – Universidade do Estado de Mato Grosso
Vinícius Queiroz Oliveira – Universidade Federal de Uberlândia
Virgínia Maia de Araújo Oliveira – Instituto Federal da Paraíba
Virginia Tomaz Machado – Faculdade Santa Maria de Cajazeiras
Walmir Fernandes Pereira – Miami University of Science and Technology
Wanessa Dunga de Assis – Universidade Federal de Campina Grande
Wellington Alves Silva – Universidade Estadual de Roraima
William Roslindo Paranhos – Universidade Federal de Santa Catarina
Yáscara Maia Araújo de Brito – Universidade Federal de Campina Grande
Yasmin da Silva Santos – Fundação Oswaldo Cruz
Yuciara Barbosa Costa Ferreira – Universidade Federal de Campina Grande

PREFÁCIO

Pensar a educação é olhar para os caminhos que percorremos e para os horizontes que ainda podemos construir. Cada experiência de ensino, cada pesquisa e cada encontro entre sujeitos e saberes oferece possibilidades de compreender a formação humana. É com essa abertura que *Horizontes da Educação: cultura, sociedade e linguagens* convida o leitor a refletir sobre questões que atravessam os espaços educativos e sua relação com a vida em sociedade.

Esta coletânea reúne diferentes perspectivas sobre a educação, aproximando a produção acadêmica das experiências que dão sentido ao ensinar e ao aprender. A pluralidade dos temas permite reconhecer um campo em permanente construção, marcado por desafios históricos, transformações culturais e novas demandas. Ao longo dos capítulos, a formação docente, a inclusão, as linguagens, as tecnologias e as práticas pedagógicas se encontram em torno de uma preocupação compartilhada: ampliar as possibilidades de participação e aprendizagem.

As reflexões sobre a docência convidam a reconhecer a importância da formação, das trajetórias profissionais e dos conhecimentos construídos no cotidiano. A prática educativa ganha profundidade quando se abre à investigação e à escuta, permitindo que professores examinem suas escolhas e compreendam as realidades em que atuam. Nesse movimento, pesquisar e ensinar se aproximam como atividades que exigem curiosidade, responsabilidade e disposição para rever certezas.

A atenção à diversidade também ocupa lugar relevante na obra. As questões relacionadas à permanência estudantil, às ações afirmativas, à interculturalidade e à educação inclusiva lembram que o direito à educação precisa encontrar condições concretas para se realizar. Acolher diferentes sujeitos e percursos implica compreender suas necessidades, valorizar seus pertencimentos e construir práticas que favoreçam sua presença efetiva na vida escolar e acadêmica.

Nesse percurso, as infâncias, o brincar, a alfabetização, a literatura e as artes evidenciam a riqueza das formas de aprender e expressar o mundo. A música, o cinema, as memórias e os patrimônios culturais ampliam os espaços da experiência educativa, aproximando gerações, comunidades e conhecimentos. São temas que convidam a

perceber a cultura como parte da formação e a reconhecer o valor das vivências que os sujeitos trazem consigo.

As discussões sobre cultura digital, jogos e inteligência artificial, por sua vez, colocam em pauta possibilidades e desafios que demandam reflexão pedagógica. Sua aproximação com propostas de ensino de Matemática, Ciências e outras áreas reforça a importância de escolhas fundamentadas, capazes de estimular a investigação, a criatividade e o pensamento crítico. As abordagens sobre Educação Física e educação ambiental acrescentam a esse diálogo o corpo, a participação, os territórios e o cuidado com a vida coletiva.

A contribuição desta coletânea está também nos encontros que sua leitura pode provocar. Ao reunir experiências e campos de estudo diversos, a obra permite estabelecer conexões, formular perguntas e reconhecer questões que ultrapassam as fronteiras de uma disciplina. Cada capítulo oferece um ponto de partida para o diálogo com outros contextos, preservando a singularidade dos temas e abrindo possibilidades de reflexão.

Que este livro encontre leitores dispostos a interrogar suas práticas, compartilhar conhecimentos e descobrir novos sentidos para a educação. Ampliar horizontes requer rigor para compreender a realidade e sensibilidade para perceber as pessoas que a constituem. É nessa caminhada, feita de estudo, experiência e encontro, que podemos construir possibilidades educativas mais inclusivas e humanas. Como escreve Clarice Lispector, na crônica “Em busca do outro”, de *A descoberta do mundo*: “mas sei de uma coisa: meu caminho não sou eu, é outro, é os outros”.

Dra. Rúbia Kátia Azevedo Montenegro

Dr. Francisco Albertino Gomes

Organizadores

SUMÁRIO

CAPÍTULO I. ESTÁGIO SUPERVISIONADO E IDENTIDADE DOCENTE: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA.....	11
CAPÍTULO II. REFLEXÕES SOBRE ACAPÍTULO I. PRÁTICA EDUCATIVA NO ENSINO MÉDIO: ENTRE A TRADIÇÃO E A DIALOGICIDADE.....	22
CAPÍTULO III. MÚLTIPLAS FACES DA DOCÊNCIA NO CAMPO: TRAJETÓRIAS DE VIDA E MEMÓRIAS DE PROFESSORAS DA ESCOLA MUNICIPAL JOÃO BATISTA (CURVELO-MG).....	32
CAPÍTULO IV. PROGRAMA PÉ-DE-MEIA, PERMANÊNCIA E ENGAJAMENTO ESCOLAR: PERCEPÇÕES DOCENTES SOBRE FREQUÊNCIA, EVASÃO E INTERESSE PELA APRENDIZAGEM	42
CAPÍTULO V. AÇÕES AFIRMATIVAS & ESTUDANTES INDÍGENAS DE RONDÔNIA: SOBRE A MORADIA, HÁ CAMINHOS A PERCORRER.....	52
CAPÍTULO VI. PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E INTERVENÇÕES CLÍNICAS NO AEE: UM ESTUDO SOBRE INCLUSÃO E APRENDIZAGEM	64
CAPÍTULO VII. EDUCAÇÃO POSITIVA E PARENTALIDADE NO CONTEXTO DO TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA: CONTRIBUIÇÕES PARA O BEM-ESTAR DE PAIS DE ESCOLARES	77
CAPÍTULO VIII. INTERCULTURALIDADE NA PRIMEIRA INFÂNCIA: APRENDENDO COM AS DIFERENÇAS	85
CAPÍTULO IX. INFÂNCIAS, CULTURAS E LINGUAGENS: O BRINCAR E A LITERATURA NA FORMAÇÃO HUMANA.....	100
CAPÍTULO X. LETRAMENTO E PSICOGÊNESE DA ESCRITA: CONTRIBUIÇÕES DE FERREIRO E TEBEROSKY PARA A ALFABETIZAÇÃO....	116
CAPÍTULO XI. LEITURA COMO EXPERIÊNCIA CULTURAL: CAMINHOS PARA A FORMAÇÃO DE LEITORES NA CONTEMPORANEIDADE	124
CAPÍTULO XII. O CIRCO CHEGOU NA CIDADE: RELATO DE EXPERIÊNCIA NA ESCOLA.....	138
CAPÍTULO XIII. PRÁTICAS ARTÍSTICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM OLHAR SOBRE O DESENVOLVIMENTO INTEGRAL.....	148
CAPÍTULO XIV. RELATO DE EXPERIÊNCIA: A IMPORTÂNCIA DAS OFICINAS DE ARTES VISUAIS COMO AÇÃO DE EXTENSÃO DO PROJETO “A UNIVERSIDADE VAI À ESCOLA” NA FORMAÇÃO ACADÊMICA	163
CAPÍTULO XV. MEMÓRIA E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO ENSINO DE GEOGRAFIA: O MUSEU CORIPÓS DE SANTA MARIA DA BOA VISTA-PE NA EDUCAÇÃO EM ESPAÇOS NÃO FORMAIS	179

CAPÍTULO XVI. MÚSICA, MEMÓRIA E IDENTIDADE: APRENDIZAGEM-SERVIÇO INTERGERACIONAL E RECUPERAÇÃO DO PATRIMÔNIO ORAL NA EDUCAÇÃO NÃO FORMAL DE SENIORES.....	196
CAPÍTULO XVII. A IDENTIDADE SONORA E RITUAL DA LUSA ATENAS: TRAJE ACADÊMICO, RITUALIDADE ESTUDANTIL E O FADO DE COIMBRA DESDE A PERSPETIVA DAS HUMANIDADES	205
CAPÍTULO XVIII. CINEMA, NEUROANATOMOFISIOLOGIA E HUMANIZAÇÃO NA FORMAÇÃO EM PSICOLOGIA: RELATO DE EXPERIÊNCIA A PARTIR DO FILME NISE: O CORAÇÃO DA LOUCURA.....	216
CAPÍTULO XIX. O CRONOTOPO DA EDUCAÇÃO NA CULTURA DIGITAL.....	230
CAPÍTULO XX. A RELAÇÃO ENTRE A MEDIAÇÃO EXPLÍCITA DA INFORMAÇÃO NO SERVIÇO DE REFERÊNCIA VIRTUAL E A FORMAÇÃO CONTINUADA DO BIBLIOTECÁRIO	246
CAPÍTULO XXI. PHISHING E ENGENHARIA SOCIAL EM JOGOS DIGITAIS: ANÁLISE COMPARATIVA DE PLATAFORMAS POR MEIO DE UM ÍNDICE DE EXPOSIÇÃO AO RISCO	255
CAPÍTULO XXII. MAGOS DA MATEMÁTICA: DESENVOLVIMENTO DE PROTÓTIPO DE JOGO DIGITAL PARA O ENSINO DAS QUATRO OPERAÇÕES NO ENSINO FUNDAMENTAL I.....	274
CAPÍTULO XXIII. DO VISUAL AO ALGÉBRICO: ABSTRAÇÃO, GENERALIZAÇÃO E FORMALIZAÇÃO NA EXPLORAÇÃO DE PADRÕES E SEQUÊNCIAS NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS	290
CAPÍTULO XXIV. MODELAGEM MATEMÁTICA E INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL NO ENSINO MÉDIO: UMA PROPOSTA DIDÁTICA PARA O ENSINO DE FUNÇÕES E ESTATÍSTICA USANDO DADOS DE ENERGIAS RENOVÁVEIS....	306
CAPÍTULO XXV. DA MISTURA À EVIDÊNCIA: EXPLORANDO REAÇÕES QUÍMICAS COM GARRAFA PET E BALÃO.....	314
CAPÍTULO XXVI. EXPERIMENTAÇÃO COM TRANSFORMAÇÕES QUÍMICAS NO 6º ANO: RELATO DE EXPERIÊNCIA COM TRÊS ATIVIDADES EXPERIMENTAIS EM UMA ESCOLA MUNICIPAL DE TERESINA	321
CAPÍTULO XXVII. RELATO DE EXPERIÊNCIA: A UTILIZAÇÃO DE UM JOGO DE QUIZ COMO ESTRATÉGIA DIDÁTICA NO ENSINO SOBRE A FORMA E A ESTRUTURA DA TERRA EM UMA TURMA DE 6º ANO	331
CAPÍTULO XXVIII. O USO DE UM QUIZ EM FORMATO DE JOGO DE CARTAS COMO ESTRATÉGIA GAMIFICADA PARA O ENSINO DE ASTRONOMIA EM UMA TURMA DE 9º ANO	338
CAPÍTULO XXIX. ENSINO DE CIÊNCIAS E EDUCAÇÃO EM SAÚDE: UMA EXPERIÊNCIA COM CARTAZES EDUCATIVOS SOBRE IST'S.....	347

CAPÍTULO XXX. DESAFIOS DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL NOS NÚCLEOS DE DESERTIFICAÇÃO DO BRASIL: COMPLEXIDADE, SABERES SERTANEJOS E CONVIVÊNCIA COM O SEMIÁRIDO	355
CAPÍTULO XXXI. NATUREZA E ESPECIFICIDADE DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: REFLEXÕES SOBRE SUA IDENTIDADE COMO COMPONENTE CURRICULAR.....	369
CAPÍTULO XXXII. EDUCAÇÃO FÍSICA E O PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO: PLANEJAMENTO, PARTICIPAÇÃO DOCENTE E FORMAÇÃO DEMOCRÁTICA.....	381
CAPÍTULO XXXIII. A EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: DA ESCOLA DE APRENDIZES E ARTÍFICES À CONSTITUIÇÃO DA REDE FEDERAL REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA	393
CAPÍTULO XXXIV. A EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: LIMITES E POSSIBILIDADES PARA UMA FORMAÇÃO POLITÉCNICA.....	407
CAPÍTULO XXXV. PRÁTICAS LÚDICAS NA EDUCAÇÃO FÍSICA DA EJA: ESTRATÉGIAS E POSSIBILIDADES PARA SUPERAR AS DIFICULDADES DE PARTICIPAÇÃO	422
CAPÍTULO XXXVI. CAILLOIS, LAZER E EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: CONTRIBUIÇÕES PARA UMA ABORDAGEM PEDAGÓGICA INTENCIONAL E PROCESSUAL.....	432
CAPÍTULO XXXVII. DO RENDIMENTO À PARTICIPAÇÃO: PLANEJAMENTO E AVALIAÇÃO DO ATLETISMO ESCOLAR EM UMA PERSPECTIVA CRÍTICO-EMANCIPATÓRIA.....	448
CAPÍTULO XXXVIII. DA MARGEM DA QUADRA AO PROTAGONISMO: REFLEXÕES SOBRE O PERTENCIMENTO FEMININO NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR E A TRANSIÇÃO DO 4º E 5º ANOS PARA OS ANOS FINAIS.....	463

CAPÍTULO I

ESTÁGIO SUPERVISIONADO E IDENTIDADE DOCENTE: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

SUPERVISED INTERNSHIP AND TEACHER IDENTITY: AN EXPERIENCE REPORT

DOI: 10.51859/amplla.hec6315-1

Igor Martins da Silva ¹

Joanete Lima Maciel ²

Camila Campêlo de Sousa ³

¹ Graduado do curso de Licenciatura em Ciências Naturais/Biologia. Universidade Federal do Maranhão – UFMA

² Mestranda em Ensino. Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica – UFMA

³ Professora Associada do Centro de Ciências de Codó. Universidade Federal do Maranhão – UFMA

RESUMO

O presente capítulo tem como objetivo apresentar um relato das experiências vivenciadas durante o Estágio Supervisionado em Ciências no Ensino Fundamental e em Biologia no Ensino Médio, bem como discutir as implicações desse processo na formação acadêmica e na construção da identidade docente. O estágio foi realizado em escolas da rede pública e privada do município de Codó (MA), envolvendo atividades de observação, intervenção e regência em turmas de Ciências do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental e em turmas de Biologia do 1º ao 3º ano do Ensino Médio. Em cada uma das cinco etapas do estágio, foram realizadas observações da estrutura interna e externa das instituições, do ambiente de sala de aula, dos comportamentos do corpo discente e das práticas pedagógicas desenvolvidas pelos docentes responsáveis. O estágio ocorreu nos anos de 2018, 2019 e 2021, respeitando os regimes educacionais e políticos de cada instituição escolar. Por meio de atividades lúdicas, intervenções pedagógicas voltadas para o melhor entendimento e construção de saberes, além da regência de conteúdos específicos, o estágio revelou-se como uma fase de grande relevância para o desempenho acadêmico e para a aquisição das competências e habilidades necessárias à formação de um profissional capaz de despertar seus alunos para o campo das Ciências e de atuar de forma eficiente no processo de ensino-aprendizagem.

Palavras-chave: Ensino. Competências e Habilidades. Formação pedagógica.

ABSTRACT

O presente capítulo tem como objetivo apresentar um relato das experiências vivenciadas durante o Estágio Supervisionado em Ciências no Ensino Fundamental e em Biologia no Ensino Médio, bem como discutir as implicações desse processo na formação acadêmica e na construção da identidade docente. O estágio foi realizado em escolas da rede pública e privada do município de Codó (MA), envolvendo atividades de observação, intervenção e regência em turmas de Ciências do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental e em turmas de Biologia do 1º ao 3º ano do Ensino Médio. Em cada uma das cinco etapas do estágio, foram realizadas observações da estrutura interna e externa das instituições, do ambiente de sala de aula, dos comportamentos do corpo discente e das práticas pedagógicas desenvolvidas pelos docentes responsáveis. O estágio ocorreu nos anos de 2018, 2019 e 2021, respeitando os regimes educacionais e políticos de cada instituição escolar. Por meio de atividades lúdicas, intervenções pedagógicas voltadas para o melhor entendimento e construção de saberes, além da regência de conteúdos específicos, o estágio revelou-se como uma fase de grande relevância para o desempenho acadêmico e para a aquisição das competências e habilidades necessárias à formação de um profissional capaz de despertar seus alunos para o campo das Ciências e de atuar de forma eficiente no processo de ensino-aprendizagem.

Keywords: Teaching. Competencies and Skills. Pedagogical training.

1. INTRODUÇÃO

A Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008, no seu Artigo 1º, define Estágio como:

Ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa à preparação para o trabalho produtivo de educandos que estejam frequentando o ensino regular em instituições de educação superior, de educação profissional, de ensino médio, da educação especial e dos anos finais de ensino fundamental, na modalidade profissional de educação de jovens e adultos (BRASIL, 2008).

De acordo com a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996), o estágio abrange a importância da construção dos conhecimentos políticos e metodologias educacionais, garantindo o melhor, no que diz respeito ao processo de ensino-aprendizagem. A Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015 (BRASIL, 2015), apresenta uma definição na formação inicial de nível superior contendo todos os princípios, diretrizes, estrutura e organização do ensino, abrangendo todas as suas esferas e setores nacional à LDB (Lei de Diretrizes e Bases Curriculares).

O estágio supervisionado é uma parte da formação docente de grande significância para os discentes, que devem entender que “o estágio como campo de conhecimento significa atribuir-lhe um estatuto epistemológico que supere sua tradicional redução à atividade prática instrumental” (PIMENTA; LIMA, 2012, p. 29). Desta forma, os estudantes devem utilizar o estágio como momento formativo onde poderão colocar em funcionamento prático o que foi aprendido teoricamente no meio acadêmico por meio da observação e adquirir experiências para lidar com as adversidades encontradas em sala de aula.

O estágio supervisionado, mais do que uma exigência curricular prevista pela legislação educacional brasileira, constitui-se como um espaço privilegiado de formação e de construção da identidade docente. É nesse momento que o licenciando deixa de ser apenas estudante e começa a se reconhecer como futuro professor, vivenciando a complexidade da prática pedagógica e confrontando-se com os dilemas reais da sala de aula.

Francisco Imbernón (2022, p. 31) lembra que formar-se para a docência significa aprender a conviver com a mudança e a incerteza, desenvolvendo capacidades reflexivas em grupo e autonomia profissional compartilhada. O estágio, nesse sentido, não é apenas prática instrumental, mas um laboratório de experiências que permite ao futuro professor experimentar, errar, refletir e reinventar-se.

A Resolução CNE/CP nº 4/2024 reforça essa perspectiva ao destacar que a formação inicial deve assegurar a articulação indissociável entre teoria e prática, reconhecendo as instituições de Educação Básica como espaços formadores indispensáveis. O estágio supervisionado, portanto, é o momento em que se concretiza essa articulação: o licenciando observa, intervém, planeja e registra suas experiências, construindo saberes que não se limitam ao domínio de conteúdos, mas abrangem dimensões éticas, políticas, culturais e relacionais da profissão docente.

Assim, compreender o estágio supervisionado como parte essencial da formação é reconhecer que nele se forja a identidade docente. É nesse espaço que o futuro professor aprende a lidar com a diversidade dos estudantes, com as desigualdades educacionais e com os desafios de inovar em contextos muitas vezes adversos. Mais do que cumprir carga horária, o estágio é oportunidade de se tornar sujeito ativo da própria formação, capaz de transformar a prática pedagógica e de se preparar para uma profissão marcada pela complexidade, pela mudança e pela responsabilidade social.

A participação no estágio é fundamental para a aquisição de bons resultados e aprendizado. Assim, o estudante em formação passa a conhecer o mundo educacional em que futuramente irá atuar, observando, coletando e anotando dados importantes para o seu desenvolvimento como docente. Vygotsky (1998, p. 118) apresenta que “o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento”.

O estágio tem por finalidade mostrar o espaço educacional dentro da sala de aula, garantindo uma formação rica em experiências adquiridas durante as etapas do processo escolar, cabendo ao alunado, o conhecimento significativo da prática na docência em sala e ampliação dos seus saberes como estudante.

De acordo com Parecer CNE/CP 02/2015 (BRASIL, 2015), o estágio é obrigatório para a prática docente, conclusão do curso e as particularidades que precisam ser desenvolvidas para um processo de construção contínua e emancipatória.

Dada a importância acerca da reflexão deste fundamental processo formativo, este trabalho objetivou apresentar um relato de experiências do estágio supervisionado em Ciências no Ensino Fundamental e Biologia no Ensino Médio, bem como as implicações do estágio na formação acadêmica.

2. METODOLOGIA

Este relato de experiência caracteriza-se como uma pesquisa descritiva, realizada a partir das vivências das cinco etapas do Estágio Supervisionado Obrigatório do curso de Licenciatura Interdisciplinar em Ciências Naturais/Biologia do Centro de Ciências de Codó da Universidade Federal do Maranhão.

O estágio foi desenvolvido no município de Codó (MA), que, de acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2026), possui uma população estimada em 114.275 habitantes e uma área territorial de aproximadamente 4.362 km², localizada na zona leste do bioma de transição da mata dos cocais. Esse contexto demográfico e territorial é fundamental para compreender os desafios educacionais da região, especialmente quando se observa o desempenho escolar medido pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Em 2019, Codó alcançou índice de 4,9 nos anos iniciais do Ensino Fundamental, superando a meta estipulada pelo MEC em 0,1 ponto. Contudo, nos anos finais, obteve apenas 3,9, abaixo da meta de 4,6. No Ensino Médio, registrou 3,5 pontos, ligeiramente acima da meta. Esses resultados revelam um cenário de contrastes que impacta diretamente a prática docente e a formação inicial dos futuros professores.

A pesquisa qualitativa utilizou a metodologia descritiva, cuja finalidade é observar fatos e fenômenos, descrevendo características e registrando variáveis relevantes (GIL, 1999). Para Selltiz et al. (1965), a pesquisa qualitativa busca descrever situações ou eventos, complementando as características de indivíduos ou grupos e descobrindo relações entre fenômenos. Trata-se de uma investigação que privilegia a observação direta e contextualizada, permitindo compreender a realidade educacional em sua complexidade.

O Estágio Supervisionado I, com carga horária de 45 horas, caracterizou-se pela etapa de observação no Ensino Fundamental. Foi realizado na Escola Pequeno Polegar (Figura 01), instituição da rede privada, no turno matutino, com turmas do 6º ao 9º ano, no ano de 2018. Essa etapa possibilitou uma visão analítica acerca do ambiente escolar, incluindo a prática docente e a estrutura física da instituição, como refeitório, banheiros, biblioteca e sala de professores.

Figura 1 - Imagem da entrada principal da Escola Pequeno Polegar, Codó (MA).



Fonte própria (2018).

O Estágio Supervisionado II, com carga horária de 90 horas, caracterizou-se pela etapa de intervenção no Ensino Fundamental. Foi realizado na Escola Pequeno Polegar, instituição da rede privada, no turno matutino, com turmas do 6º ao 9º ano, no ano de 2018. Nessa etapa, além da observação, foram desenvolvidas atividades práticas, como a construção de maquetes do sistema solar, que despertaram grande interesse dos alunos.

O Estágio Supervisionado III, com carga horária de 90 horas, correspondeu à etapa de regência no Ensino Fundamental. Foi realizado no Centro Educacional Municipal Senador Archer (Figura 02), escola da rede pública, no turno matutino, com turmas do 6º ao 9º ano, no ano de 2019. Nessa fase, o licenciando assumiu a condução de conteúdos, como a importância da energia dos alimentos, utilizando recursos como o datashow e questionários em grupo.

Figura 2 - Entrada principal do Centro Educacional Municipal Senador Archer, Codó (MA).



Fonte própria (2019).

O Estágio Supervisionado IV, com carga horária de 90 horas, caracterizou-se pela intervenção no Ensino Médio. Foi realizado no Centro de Ensino Colares Moreira (Figura 03), escola da rede pública, no turno matutino, com turmas do 1º ao 3º ano, no ano de 2019. As atividades incluíram discussões sobre nutrientes das plantas e fotossíntese, além da aplicação de questionários em grupos como forma de revisão para provas.

Figura 3 - Imagem da entrada principal do Centro de Ensino Colares Moreira, Codó (MA).



Fonte: Google (2023).

O Estágio Supervisionado V, com carga horária de 90 horas, correspondeu à regência no Ensino Médio. Foi realizado novamente na Escola Pequeno Polegar, instituição da rede privada, com turmas do 1º ao 3º ano, no ano de 2021. Devido à pandemia da Covid-19, parte das aulas ocorreu de forma remota e parte presencial, seguindo protocolos de segurança.

3. RESULTADOS E DISCUSSÕES

A etapa de observação do Estágio I dialoga com Pimenta e Lima (2012, p. 29), que defendem o estágio como campo de conhecimento e não apenas como prática instrumental. Além disso, encontra respaldo na Resolução CNE/CP nº 4/2024, que prevê a articulação indissociável entre teoria e prática como princípio da formação docente (Art. 5º, IV). Assim, o estágio supervisionado não se limita a registrar dados, mas constitui-se como espaço de reflexão crítica e de socialização profissional inicial.

O primeiro contato com a sala de aula ocorreu em turmas do 6º, 8º e 9º anos do Ensino Fundamental, na disciplina de Ciências. Observou-se o uso predominante do livro didático como recurso pedagógico, complementado ocasionalmente pelo datashow. Os alunos demonstravam entusiasmo inicial, mas rapidamente perdiam a atenção, revelando a necessidade de metodologias mais ativas.

Essa constatação reforça a ideia de que o estágio supervisionado é espaço de análise crítica. Pimenta e Lima (2012, p. 29) defendem que o estágio deve ser compreendido como campo de conhecimento, e não apenas como prática instrumental. A Resolução CNE/CP nº 4/2024 (Art. 6º, II) também destaca que a docência deve ser entendida como práxis, articulando teoria e prática. Assim, a observação inicial permitiu perceber que a identidade docente se constrói a partir da reflexão sobre os limites das metodologias tradicionais e da busca por alternativas inovadoras.

Na etapa de intervenção, desenvolveu-se a atividade de construção de maquetes do sistema solar. Os alunos, divididos em grupos, demonstraram grande entusiasmo e criatividade, apresentando seus trabalhos com orgulho. Essa prática revelou o potencial das atividades lúdicas para estimular a cognição e a socialização.

Essa experiência evidencia o papel da inovação pedagógica na formação docente. Imbernón (2022, p. 52) afirma que o professor não deve ser mero executor de currículos, mas agente ativo da inovação. A Resolução CNE/CP nº 4/2024 também reforça que o estágio deve promover práticas pedagógicas contextualizadas e inovadoras (Art. 7º, XIV). Assim, a

intervenção permitiu compreender que metodologias criativas fortalecem a identidade docente e ampliam o engajamento dos estudantes.

Imbernón (2022, p. 52) afirma que o professor deve ser agente ativo da inovação, e não mero executor de currículos. A experiência vivida confirma essa perspectiva, mostrando que metodologias criativas fortalecem o engajamento dos estudantes e contribuem para a formação de um docente reflexivo e inovador. A Resolução CNE/CP nº 4/2024 (Art. 7º, XIV) reforça que o estágio deve promover práticas pedagógicas contextualizadas e inovadoras, o que se concretizou nessa intervenção.

O Estágio III revelou os desafios de trabalhar com turmas numerosas, exigindo estratégias diferenciadas para manter a atenção e promover a aprendizagem. Oliveira e Cunha (2006) destacam que o estágio proporciona visão crítica da área de atuação, permitindo ao futuro professor compreender os limites e possibilidades da prática. A Resolução CNE/CP nº 4/2024 (Art. 6º, II) define a docência como práxis, articulando teoria e prática, o que se concretiza nesse momento de regência.

Na regência em turmas numerosas, com mais de 50 alunos, foram ministrados conteúdos como a importância da energia dos alimentos. O uso do datashow e de questionários em grupo buscou dinamizar as aulas e favorecer a aprendizagem. Os alunos participaram ativamente das atividades, revelando que metodologias interativas podem ampliar o interesse e a compreensão dos conteúdos.

Oliveira e Cunha (2006) destacam que o estágio proporciona visão crítica da área de atuação, permitindo ao futuro professor compreender os limites e possibilidades da prática. A Resolução CNE/CP nº 4/2024 (Art. 7º, XVI) prevê que o estágio curricular supervisionado deve ser realizado em cooperação com professores das instituições de Educação Básica, fortalecendo a socialização profissional inicial. Essa etapa evidenciou que a identidade docente se constrói também na capacidade de lidar com turmas heterogêneas e numerosas, desenvolvendo estratégias diferenciadas.

Durante a intervenção no Ensino Médio, foram trabalhados conteúdos como nutrientes das plantas e fotossíntese. A aplicação de questionários em grupos, como forma de revisão para provas, promoveu grande interação entre os alunos. Essa prática revelou que atividades colaborativas favorecem a aprendizagem e estimulam a participação.

Imbernón (2022, p. 55) critica a visão do professor como mero executor de currículos e defende sua atuação como agente cultural e social. Essa etapa reforçou essa concepção,

mostrando que o docente deve criar ambientes de aprendizagem significativos e contextualizados. A Resolução CNE/CP nº 4/2024 (Art. 5º, IV) também destaca a indissociabilidade entre teoria e prática, o que se concretizou na intervenção realizada.

O Estágio IV trouxe maior aprofundamento teórico e metodológico, mostrando que o estágio supervisionado é espaço de práxis docente. A Resolução CNE/CP nº 4/2024 (Art. 7º, XVI) prevê que o estágio curricular supervisionado deve ser realizado em cooperação com professores das instituições de Educação Básica, fortalecendo a socialização profissional inicial. Assim, a intervenção no Ensino Médio contribuiu para consolidar a identidade docente em contextos mais complexos e exigentes.

A última etapa, realizada em 2021, a regência ocorreu em contexto de pandemia, exigindo adaptação ao ensino híbrido. Parte das aulas foi ministrada de forma remota e parte presencial, seguindo protocolos de segurança. Essa experiência revelou a necessidade de flexibilidade e resiliência na prática docente.

Imbernón (2022, p. 62) afirma que formar-se é aprender a conviver com a mudança e a incerteza. O estágio nesse contexto mostrou como o professor precisa reinventar-se diante das adversidades, utilizando estratégias criativas para garantir a aprendizagem. A Resolução CNE/CP nº 4/2024 (Art. 7º, XVII) destaca que o estágio deve ser documentado com reflexões críticas e relatos de experiência, evidenciando sua função de laboratório formativo.

O estágio supervisionado, vivenciado em diferentes contextos escolares da rede pública e privada do município de Codó (MA), revelou-se como um processo formativo essencial para a construção da identidade docente. Cada etapa — da observação inicial à regência em contexto de pandemia — trouxe desafios e aprendizagens que transcendem o caráter obrigatório da prática, consolidando-se como momentos de reflexão crítica e de desenvolvimento profissional.

Essa experiência exigiu adaptação às incertezas e à complexidade do ensino híbrido. Imbernón (2022, p. 62) afirma que formar-se é aprender a conviver com a mudança e a incerteza, e o estágio nesse contexto mostrou como o professor precisa reinventar-se diante das adversidades. A Resolução CNE/CP nº 4/2024 (Art. 7º, XVII) destaca que o estágio deve ser documentado com reflexões críticas e relatos de experiência, evidenciando sua função de laboratório formativo.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As experiências vividas mostraram que a docência não se limita à transmissão de conteúdos, mas envolve dimensões éticas, políticas, culturais e relacionais. A observação das metodologias tradicionais evidenciou a necessidade de inovação; as intervenções com atividades lúdicas e colaborativas demonstraram o potencial de práticas criativas para engajar os estudantes; e a regência em turmas numerosas e heterogêneas revelou a importância da adaptação metodológica e da postura reflexiva. Já o estágio realizado em contexto de pandemia reforçou a ideia de que formar-se é aprender a conviver com a mudança e a incerteza.

A legislação vigente dialoga diretamente com as experiências relatadas, pois cada etapa foi documentada com observações críticas, planejamentos didáticos e relatos de experiência, evidenciando que o estágio é laboratório formativo e não apenas cumprimento de carga horária.

Em síntese, o estágio supervisionado contribuiu para que o licenciando desenvolvesse competências que vão além do domínio de conteúdos: capacidade de inovação, postura ética, compromisso social e sensibilidade para lidar com a diversidade dos estudantes. A identidade docente, construída nesse processo, emerge da articulação entre teoria e prática, da reflexão sobre os desafios da sala de aula e da capacidade de reinventar-se diante das adversidades.

Portanto, o estágio supervisionado deve ser compreendido como um processo formativo robusto, capaz de preparar o professor para os desafios da contemporaneidade e para uma educação democrática, inclusiva e transformadora.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** Diário Oficial da União, Brasília, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm (planalto.gov.br in Bing). Acesso em: 20 jul. 2026.

BRASIL. **Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008. Dispõe sobre o estágio de estudantes.** Diário Oficial da União, Brasília, 26 set. 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11788.htm (planalto.gov.br in Bing). Acesso em: 20 jul. 2026.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015. Define diretrizes para a formação inicial em nível superior.** Diário Oficial da União, Brasília, 2 jul. 2015. Disponível em:

http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/res_cne_cp_02_03072015.pdf
(pronacampo.mec.gov.br in Bing). Acesso em: 20 jul. 2026.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Básica.** Diário Oficial da União, Brasília, 3 jun. 2024.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza.** Tradução de Silvana Cobucci Leite. São Paulo: Cortez, 2022. (Coleção Questões da Nossa Época, v. 14).

OLIVEIRA, Maria Auxiliadora; CUNHA, Maria Isabel. **Estágio supervisionado e prática docente.** São Paulo: Cortez, 2006.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência.** São Paulo: Cortez, 2012.

SELLTIZ, Claire; WRIGHTSMAN, Lawrence S.; COOK, Stuart W. **Métodos de pesquisa das relações sociais.** São Paulo: Herder, 1965.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **A formação social da mente.** 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

CAPÍTULO II

REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA EDUCATIVA NO ENSINO MÉDIO: ENTRE A TRADIÇÃO E A DIALOGICIDADE

REFLECTIONS ON EDUCATIONAL PRACTICE IN HIGH SCHOOL: BETWEEN TRADITION AND DIALOGICITY

DOI: 10.51859/ampla.hec6315-2

Gabriel Muller Konflanz ¹

Francéli Brizolla ²

Suzana Cavalheiro de Jesus ³

Vera Lucia Duarte Ferreira ⁴

¹ Doutorando em Ensino. Programa de Pós-Graduação em Ensino - UNIPAMPA

² Doutora em Educação. Programa de Pós-Graduação em Ensino - UNIPAMPA

³ Doutora em Antropologia Social. Programa de Pós-Graduação em Ensino - UNIPAMPA

⁴ Doutora em Modelagem Computacional. Programa de Pós-Graduação em Ensino - UNIPAMPA

RESUMO

Este estudo, fundamentado na observação participante (Spradley, 2016), analisa os fundamentos da prática educativa em uma turma do segundo ano do Ensino Médio, em Bagé/RS. O objetivo foi investigar a coexistência de diferentes concepções pedagógicas no cotidiano escolar (Mizukami, 1992), observando a organização do espaço, as relações pedagógicas e a construção do conhecimento. A análise evidenciou uma prática docente marcada pela tensão entre o ensino tradicional e perspectivas participativas, com elementos de abordagens cognitivistas e humanistas, influenciada pela busca dos estudantes pelo sentido e aplicabilidade dos conteúdos. Conclui-se que a sala de aula é um espaço complexo de produção de saberes, onde a prática pedagógica exige negociações constantes entre as demandas institucionais e a formação ética e humana, reafirmando a importância de um ensino comprometido com a transformação social.

Palavras-chave: Prática educativa. Ensino Médio. Dialogicidade. Observação participante.

ABSTRACT

This study, based on participant observation (Spradley, 2016), analyzes the foundations of educational practice in a second-year high school class in Bagé, RS. The objective was to investigate the coexistence of different pedagogical conceptions in daily school life (Mizukami, 1992), observing space organization, pedagogical relationships, and the construction of knowledge. The analysis revealed a teaching practice marked by tension between traditional education and participatory perspectives, with elements of cognitive and humanistic approaches, influenced by students' search for meaning and applicability of content. It is concluded that the classroom is a complex space for knowledge production, where pedagogical practice requires constant negotiation between institutional demands and ethical and human formation, reaffirming the importance of teaching committed to social transformation.

Keywords: Educational practice. High school. Dialogicity. Participant observation.

1. INTRODUÇÃO

A escola constitui um espaço privilegiado para compreender as múltiplas dimensões que atravessam os processos de ensino e aprendizagem. Mais do que um local de transmissão de conteúdos, ela é um ambiente de produção de sentidos, de construção de relações humanas e de formação de sujeitos que interagem continuamente com diferentes saberes e experiências. Nesse contexto, a observação da prática docente torna-se uma importante estratégia para refletir sobre os fundamentos que sustentam as ações pedagógicas e sobre as concepções de educação presentes no cotidiano escolar.

A presente reflexão foi desenvolvida no âmbito da componente curricular ‘Fundamentos da Prática Educativa’ do curso de Doutorado¹, a partir de uma observação participante realizada em uma turma da segunda série do Ensino Médio Integral da Escola Estadual de Educação Básica Professor Justino Quintana, localizada no município de Bagé, Rio Grande do Sul. A atividade teve como propósito observar a dinâmica das abordagens de ensino predominantes, a partir da análise de aspectos relacionados à arquitetura e à organização física da sala de aula, às relações estabelecidas entre professora e estudantes, à metodologia das práticas pedagógicas e do lugar ocupado pela ensinagem e pela dialética no contexto observado.

Para organização da experiência, formulou-se a seguinte questão de pesquisa: como os fundamentos da prática educativa se manifestam em uma sala de aula do Ensino Médio, especialmente quanto às abordagens do processo de ensino-aprendizagem, considerando as relações entre organização do espaço, metodologias de ensino, processos de ensinagem e construção dialógica do conhecimento?

A relevância dessa reflexão reside na possibilidade de compreender como diferentes concepções pedagógicas coexistem na prática cotidiana da escola, evidenciando tanto permanências de modelos tradicionais quanto movimentos de abertura para perspectivas mais dialógicas e participativas. Ao articular a experiência observada com os referenciais teóricos estudados na disciplina, busca-se ampliar a compreensão sobre os desafios contemporâneos da docência e sobre as possibilidades de construção de práticas educativas comprometidas com a formação crítica dos estudantes.

¹ Curso de Doutorado em Ensino - Programa de Pós-Graduação em Ensino, UNIPAMPA campus Bagé/RS.

2. CONTEXTUALIZAÇÃO DA EXPERIÊNCIA

As reflexões apresentadas nesta seção são fruto da articulação teórica realizada na componente 'Fundamentos Teóricos da Prática Educativa', cursada no primeiro semestre de 2026. Ao longo da disciplina, buscou-se discutir e problematizar os referenciais teóricos que embasam as diversas concepções de ensino, estabelecendo um diálogo necessário entre a academia e o chão da escola. É sob a luz dessa fundamentação que passamos a explorar as dinâmicas da sala de aula, considerando que, para compreender a complexidade da prática pedagógica, é fundamental situá-la no horizonte das diferentes abordagens do processo de ensino-aprendizagem, as quais, segundo Mizukami (1992), não são excludentes na realidade do cotidiano escolar.

A Abordagem Tradicional enfatiza a transmissão de conhecimentos acumulados, com centralidade na figura do professor como autoridade. Em contraste, a Abordagem Comportamentalista foca no controle e na modificação do comportamento, priorizando a técnica e o alcance de objetivos operacionais pré-estabelecidos. A Abordagem Humanista desloca o foco para o educando, valorizando seu desenvolvimento pessoal e a dimensão afetiva. Por sua vez, a Abordagem Cognitivista/Construtivista compreende a aprendizagem como um processo de construção interna, estruturado pelo sujeito a partir de suas interações com o meio. E finalmente, a Abordagem Sócio-interacionista/Libertadora, exemplificada pelos estudos de Paulo Freire (2013), concebe a educação como um ato político e dialógico, no qual o conhecimento é construído coletivamente na relação horizontal entre os sujeitos e seu contexto social, visando a transformação.

Numa perspectiva de registrar na prática esses conceitos, foi realizado um estudo de campo, que ocorreu na Escola Estadual de Educação Básica Professor Justino Quintana, instituição pública pertencente à rede estadual de ensino do Rio Grande do Sul, situada no município de Bagé/RS. A observação foi realizada na componente curricular de Língua Portuguesa, ministrada para uma turma da segunda série do Ensino Médio de Tempo Integral.

Participaram da atividade uma professora da área de Linguagens e os estudantes da turma observada. A escolha do contexto teve como objetivo aproximar as discussões teóricas desenvolvidas na componente curricular da realidade concreta da educação básica, permitindo analisar como determinados conceitos pedagógicos se materializam na prática cotidiana.

A observação concentrou-se em diferentes aspectos do ambiente escolar. Foram considerados elementos relacionados à organização física da sala, às formas de interação estabelecidas entre docente e estudantes, às estratégias metodológicas empregadas pela professora e às possibilidades de construção de processos dialógicos de ensino e aprendizagem.

Contudo, a proposta da atividade não consistia em avaliar a prática docente, mas em compreender os fundamentos pedagógicos presentes no contexto observado, reconhecendo que a sala de aula constitui um espaço complexo, marcado por múltiplas relações, interesses, desafios e possibilidades.

3. PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS: DESCRIÇÃO DA EXPERIÊNCIA

A atividade desenvolvida caracterizou-se como uma observação participante (Spradley, 2016) do contexto de sala de aula. Durante os dois períodos observados, buscou-se registrar aspectos relacionados à dinâmica das interações, à organização do espaço e às metodologias empregadas pela professora.

É importante ressaltar que, por se tratar de um recorte de observação de dois períodos de aula, alguns elementos da prática pedagógica puderam ser observados com maior clareza, enquanto outros (como a avaliação formal) não foram explicitados no curto período de tempo, como ilustra o quadro a seguir.

Quadro Comparativo da Prática Educativa Observada

Elemento	Observações do Pesquisador
Professor	Ocupa uma posição central na condução das atividades, mas busca horizontalidade na interação. Atua como mediador, relacionando os conteúdos ao cotidiano dos estudantes.
Aluno	Participativo e interativo. Manifesta autonomia ao questionar a utilidade e a aplicabilidade dos conteúdos trabalhados ("para que serve isso?").
Objeto de Conhecimento	Conteúdos curriculares de Língua Portuguesa, trazidos de forma contextualizada, buscando conexão com a vida e as experiências dos estudantes.
Conteúdos	Centralizados no currículo escolar, porém tensionados pela busca de sentido e pela necessidade de aplicabilidade prática exigida pelos estudantes.

Elemento	Observações do Pesquisador
Objetivos	Focados na formação crítica e na articulação entre saberes científicos e a realidade dos jovens, embora condicionados pelas demandas institucionais.
Métodos e Metodologias	Coexistência entre a exposição oral (tradicional) e momentos de diálogo e debate. Uso do formato de "U" para favorecer a interação coletiva.
Recursos Didáticos	Organização do espaço físico (disposição das carteiras em "U") como recurso simbólico e material para romper com a lógica disciplinadora das fileiras.
Avaliação	<i>Não observada/registrada.</i> Durante os dois períodos de observação, não houve aplicação de instrumentos avaliativos formais ou explícitos.

Fonte: elaborado pelos autores (2026).

Um dos primeiros elementos que chamou a atenção foi a disposição física das carteiras. Diferentemente da organização tradicional em filas, os estudantes estavam distribuídos em formato de “U”, permitindo que todos permanecessem voltados para o centro da sala e para a professora. Essa configuração favorecia a visibilidade entre os participantes e criava condições para uma maior interação coletiva.

Também foi possível observar um relacionamento positivo entre os estudantes e a professora. As interações ocorriam de forma respeitosa, com espaço para perguntas, comentários e manifestações espontâneas dos alunos. O ambiente demonstrava certa horizontalidade nas relações, ainda que a professora permanecesse ocupando uma posição central na condução das atividades.

Outro aspecto significativo foi a constante presença de referências ao cotidiano dos estudantes durante as explicações. A docente procurava relacionar os conteúdos trabalhados com situações vivenciadas pelos jovens, aproximando os temas escolares de suas experiências pessoais e sociais.

Ao mesmo tempo, observou-se a permanência de características associadas ao ensino tradicional. A exposição oral da professora, a centralidade do conteúdo curricular e a condução das atividades a partir de objetivos previamente definidos constituíam elementos recorrentes da prática pedagógica. Entretanto, tais características coexistiam com momentos de diálogo, debate e participação estudantil.

Entre as percepções construídas ao longo da observação, destacou-se a compreensão de que as abordagens pedagógicas dificilmente aparecem de forma isolada na realidade

escolar. Em vez disso, diferentes concepções de ensino tendem a coexistir e a se combinar em resposta às demandas concretas do cotidiano educativo.

Também foi possível perceber tensões relacionadas ao engajamento dos estudantes. Em diversos momentos, os alunos questionavam a utilidade dos conteúdos trabalhados, demonstrando preocupação com a aplicabilidade dos conhecimentos em suas trajetórias futuras. Curiosamente, quando atividades mais dinâmicas ou interativas eram propostas, nem sempre eram plenamente aproveitadas como oportunidades de aprendizagem, evidenciando a complexidade dos processos de participação estudantil.

4. A PRÁTICA OBSERVADA À LUZ DOS FUNDAMENTOS DA PRÁTICA EDUCATIVA

As observações realizadas permitem estabelecer importantes aproximações com os referenciais teóricos discutidos na componente curricular do doutorado. Paulo Freire (2013) defende uma educação fundamentada na liberdade, no diálogo e na valorização da experiência dos sujeitos. Para o autor, ensinar não significa apenas transmitir conteúdos, mas criar condições para que os educandos participem ativamente da construção do conhecimento. Nesse sentido, a constante articulação entre os conteúdos escolares e o contexto de vida dos estudantes observada na prática docente aproxima-se da perspectiva freireana, uma vez que reconhece os saberes previamente construídos pelos educandos.

A proposta de bell hooks (2017) também contribui para compreender a experiência observada. Ao discutir a educação como prática de liberdade, a autora enfatiza a necessidade de transformar a sala de aula em um espaço de participação, escuta e construção coletiva do conhecimento. A disposição das carteiras em formato de “U” pode ser interpretada como um elemento simbólico e material dessa perspectiva, pois rompe parcialmente com a lógica disciplinadora das fileiras e favorece o encontro entre os sujeitos.

Embora a organização espacial, por si só, não garanta práticas emancipatórias, ela cria condições para que novas formas de interação possam emergir. Nesse caso, a configuração observada contribuiu para reduzir a distância física entre professora e estudantes e favoreceu momentos de troca e diálogo.

As contribuições de Anastasiou (2002) acerca da ensinagem também oferecem importantes elementos para análise. A autora propõe compreender ensino e aprendizagem como processos indissociáveis, superando a visão de que ensinar consiste apenas em

transmitir informações. Na sala observada, percebeu-se um esforço da professora em promover a participação dos estudantes e em construir pontes entre os conteúdos escolares e suas experiências concretas.

Entretanto, a observação também evidencia os desafios apontados por Anastasiou (2007) na articulação entre saberes científicos e saberes pedagógicos. A necessidade de cumprir conteúdos curriculares, associada às demandas institucionais da escola, faz com que elementos tradicionais permaneçam presentes na prática docente, mesmo quando existem tentativas de promover abordagens mais participativas.

As análises de Mizukami (1992) ajudam a compreender essa coexistência de diferentes abordagens de ensino. A autora demonstra que as práticas educativas raramente se enquadram de maneira absoluta em um único modelo pedagógico. Na experiência observada, elementos da abordagem tradicional conviviam com características de perspectivas mais humanistas e socioculturais.

A exposição oral dos conteúdos, a centralidade da professora e a valorização do conhecimento sistematizado remetem a aspectos da abordagem tradicional. Por outro lado, a valorização do contexto dos estudantes, os momentos de diálogo e a preocupação com a participação dos educandos aproximam-se de concepções mais críticas e dialógicas.

Essa combinação de abordagens revela que a prática educativa é marcada por negociações permanentes entre diferentes concepções de ensino, exigências institucionais e necessidades dos sujeitos envolvidos.

5. O LUGAR DA DIALÉTICA E DA CONSTRUÇÃO COLETIVA DO CONHECIMENTO

A observação também permite refletir sobre a presença da metodologia dialética discutida por Vasconcellos (1992). Segundo o autor, a aprendizagem significativa ocorre quando os estudantes são desafiados a relacionar conhecimentos, problematizar situações e construir sínteses cada vez mais elaboradas da realidade.

Os questionamentos realizados pelos estudantes sobre a utilidade dos conteúdos podem ser interpretados como manifestações importantes desse movimento dialético. Embora muitas vezes sejam vistos como resistência ou desinteresse, tais questionamentos revelam uma busca por sentido e significado no processo educativo.

A questão “para que serve isso?” expressa uma necessidade legítima de compreender as relações entre conhecimento escolar e vida cotidiana. Nesse sentido, os estudantes demonstram interesse em conectar os conteúdos às suas experiências e perspectivas futuras.

Contudo, a observação revelou uma tensão significativa. Se, por um lado, os alunos demandavam maior sentido para aquilo que aprendiam, por outro, nem sempre aproveitavam plenamente os momentos de maior participação e interação promovidos pela professora. Essa situação evidencia que a construção de uma educação dialógica não depende exclusivamente das ações docentes, mas envolve também processos de formação cultural, expectativas sociais e trajetórias escolares dos estudantes.

Tal constatação remete à crítica de Freire à educação bancária. Mesmo quando práticas mais participativas são propostas, estudantes e professores podem reproduzir expectativas historicamente construídas acerca do papel da escola, dificultando a consolidação de relações efetivamente dialógicas.

6. TENSÕES CONTEMPORÂNEAS DA EDUCAÇÃO: ENTRE O PROJETO DE VIDA E A FORMAÇÃO CRÍTICA

Uma das tensões mais relevantes identificadas durante a observação relaciona-se ao confronto entre a formação crítica e as demandas contemporâneas associadas ao projeto de vida dos estudantes. Nas últimas décadas, políticas educacionais têm enfatizado cada vez mais a preparação dos jovens para escolhas profissionais e para a inserção no mercado de trabalho. Embora tais preocupações sejam legítimas, existe o risco de reduzir a educação a uma lógica utilitarista, em que o valor dos conhecimentos passa a ser medido exclusivamente por sua aplicabilidade imediata.

Essa questão dialoga diretamente com as reflexões de Edgar Morin (2000), que defende a necessidade de uma educação voltada para a compreensão da complexidade humana. Para o autor, a escola deve contribuir para que os sujeitos compreendam a si mesmos, aos outros e ao mundo, superando visões fragmentadas do conhecimento.

Ailton Krenak (2022) amplia essa reflexão ao questionar concepções de futuro baseadas exclusivamente no desenvolvimento econômico e na produtividade. Sua perspectiva convida a pensar a educação como espaço de construção de outras formas de existência, mais sensíveis às relações humanas, culturais e ambientais.

Nesse contexto, os questionamentos dos estudantes sobre a utilidade dos conteúdos revelam uma tensão central da educação contemporânea: como conciliar a preparação para os desafios concretos da vida social e profissional com a formação crítica, ética e humana?

A observação realizada demonstra que movimentos nessa direção já estão presentes em muitas salas de aula, ainda que coexistam com estruturas tradicionais e desafios históricos da educação escolar.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência de observação participante realizada nesta escola permitiu compreender a complexidade dos processos educativos que se desenvolvem no cotidiano escolar. A análise evidenciou que a prática pedagógica observada não pode ser compreendida a partir de categorias rígidas ou dicotômicas. Elementos tradicionais coexistem com estratégias dialógicas, participativas e contextualizadas, revelando a multiplicidade de influências que atravessam o trabalho docente.

A organização da sala em formato de “U”, o bom relacionamento entre professora e estudantes e a constante aproximação entre conteúdos escolares e experiências cotidianas demonstraram potencialidades para a construção de ambientes de aprendizagem mais colaborativos. Ao mesmo tempo, as tensões relacionadas à participação estudantil e à busca por sentido nos conteúdos evidenciaram desafios que permanecem presentes na educação contemporânea.

Os referenciais de Freire, hooks, Anastasiou, Mizukami, Vasconcellos, Morin e Krenak contribuíram para ampliar a compreensão da experiência observada, permitindo reconhecer que a prática educativa constitui um campo de permanente construção, negociação e transformação.

Por fim, a observação reforça a importância de compreender a sala de aula como espaço vivo de produção de conhecimento, no qual diferentes sujeitos, saberes e concepções pedagógicas se encontram e se tensionam continuamente. Mais do que identificar modelos ideais de ensino, a experiência possibilitou refletir sobre os desafios concretos da docência e sobre as possibilidades de construção de práticas educativas comprometidas com a formação crítica, democrática e humanizadora dos estudantes.

REFERÊNCIAS

- ANASTASIOU, Lea das Graças Camargos. **A ensinagem como desafio à ação docente**. Revista Pedagógica, UNOCHAPECÓ, ano 4, n. 8, jan./jun. 2002.
- ANASTASIOU, Lea das Graças Camargos. **Saberes pedagógicos e saberes científicos na formação inicial do licenciado e do bacharel**. Pleiade, Foz do Iguaçu, v. 1, n. 2, p. 7-27, jul./dez. 2007.
- FREIRE, Paulo. Educação como prática de liberdade. 15. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013. bell hooks. **Ensinando a transgredir: educação como prática de liberdade**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.
- KRENAK, Ailton. **Futuro ancestral**. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.
- MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Ensino: as abordagens do processo**. São Paulo: E.P.U., 1992.
- MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Tradução de Catarina Eleonora F. Silva e Jeanne Sawaya. São Paulo: Cortez, 2000. Cap. V.
- SPRADLEY, James P. **Participant observation**. Long Grove: Waveland Press, 2016.
- VASCONCELLOS, Celso dos S. **Metodologia dialética em sala de aula**. Revista de Educação AEC, Brasília, n. 83, abr. 1992.

CAPÍTULO III

MÚTIPLAS FACES DA DOCÊNCIA NO CAMPO: TRAJETÓRIAS DE VIDA E MEMÓRIAS DE PROFESSORAS DA ESCOLA MUNICIPAL JOÃO BATISTA (CURVELO-MG)

MULTIPLE FACES OF TEACHING IN RURAL AREAS: LIFE TRAJECTORIES AND MEMORIES OF TEACHERS AT MUNICIPAL SCHOOL JOÃO BATISTA (CURVELO-MG)

DOI: [10.51859/amplla.hec6315-3](https://doi.org/10.51859/amplla.hec6315-3)

Gustavo Henrique Barbosa¹
Laís Aparecida Cruz de Sousa²

¹ Doutor em História Social (UFMG). Professor do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais – CEFET-MG, Campus Curvelo.

² Especialista em Ensino de Ciências Humanas e Linguagens pelo Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais – CEFET-MG, Campus Curvelo.

RESUMO

O presente texto analisa os significados atribuídos à Escola Municipal João Batista, situada na comunidade de Cobú, zona rural de Curvelo-MG, a partir das narrativas de memória de três professoras. Utilizando a metodologia da História Oral Temática, a pesquisa investiga como as trajetórias pessoais e profissionais moldam as identidades e as práticas docentes no contexto da educação do campo. O referencial teórico ancora-se no conceito de memória coletiva e compreende a escola como um "lugar de memória". As análises revelam perfis distintos de identificação que emergem das memórias das colaboradoras. Observamos nos relatos a existência de uma docente com identidade hereditária, para quem a profissão é uma continuidade das práticas familiares de alfabetização doméstica; uma docente de perfil pragmático e urbano, que vivencia o cotidiano do campo sob tensão entre o desgaste físico das distâncias e a percepção de carências estruturais e de perspectiva futura para os alunos; e, por fim, uma professora que reconstrói sua identidade pelo afeto, encontrando na relação com os alunos uma forma de reconexão profissional que impacta a sua visão sobre a sala de aula de uma escola do campo. Os resultados demonstram que a história de vida de cada docente é um dos elementos orientadores de sua prática, evidenciando que a subjetividade atravessa e molda a forma de enxergar a profissão, a escola e a comunidade atendida.

Palavras-chave: História Oral. Memória. Identidade Docente. Educação do Campo.

ABSTRACT

This article analyzes the meanings attributed to the João Batista Municipal School, located in the rural community of Cobú, Curvelo-MG, through the memory narratives of three teachers. Using the methodology of Thematic Oral History, the research investigates how personal and professional trajectories shape identities and teaching practices in the context of rural education. The theoretical framework is anchored in the concept of collective memory and understands the school as a "place of memory". The analyses reveal distinct profiles of identification that emerge from the collaborators' memories. We observe in the accounts the existence of a teacher with an inherited identity, for whom the profession is a continuity of domestic literacy family practices; a teacher with a pragmatic and urban profile, who experiences daily rural life under tension between the physical exhaustion of long distances and the perception of structural shortages and future prospects for students; and finally, a teacher who reconstructs her identity through affection, finding in the relationship with students a form of professional reconnection that impacts her view of the classroom in a rural school. The results demonstrate that each teacher's life story is one of the guiding elements of their practice, highlighting that subjectivity crosses and shapes the way they view the profession, the school, and the community served.

Keywords: Oral History. Memory. Teacher Identity. Rural Education.

1. INTRODUÇÃO

O presente artigo deriva de um recorte do Trabalho de Conclusão de Curso intitulado "A Escola Municipal João Batista, em Cobú, zona rural de Curvelo, através das memórias de suas professoras", desenvolvido junto ao Programa de Pós-Graduação *Lato Sensu* em Ensino de Ciências Humanas e Linguagens do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais. A investigação tomou como baliza metodológica a História Oral Temática, recurso que permite registrar testemunhos e interpretações sobre fenômenos específicos por meio de narrativas mediadas. O corpo de fontes que sustenta esta análise é composto pelos relatos de três professoras da instituição, cujas trajetórias e vivências pessoais entrelaçam-se de modo indissociável à rotina escolar e ao contexto social da comunidade rural de Cobú, município de Curvelo, Minas Gerais.

As colaboradoras trazem consigo perfis heterogêneos que iluminam diferentes formas de pertencimento ao território e ao ofício docente. A Professora A, moradora local com quase três décadas de atuação na escola, carrega uma identidade docente forjada na herança familiar, tendo sido marcada pela memória dos pais que alfabetizavam a comunidade na própria casa. Já a Professora B, residente na área urbana de Curvelo e com atuação mais recente, ingressou na educação por vias pragmáticas de subsistência, o que reflete uma percepção atravessada pelo estranhamento diante das dificuldades de uma escola do campo. Por fim, a Professora C, natural de uma cidade vizinha, ressignifica sua prática pelo viés do afeto; após anos de afastamento da sala de aula enquanto residia no exterior, ela encontra no acolhimento dos alunos da zona rural uma via de reconstrução profissional e pessoal.

O suporte teórico deste trabalho repousa na premissa de que a memória extrapola a dimensão cognitiva para atuar como engrenagem dos processos sociais e da produção de identidades. Como observa Halbwachs (2003), a memória é uma construção social que, embora enunciada individualmente, ancora-se em marcos coletivos de grupos que buscam reconhecimento e coesão. A legitimidade da fonte oral repousa justamente nessa capacidade de flagrar a subjetividade e as múltiplas versões de vivências comuns, conferindo visibilidade a trajetórias que raramente deixam rastros em arquivos tradicionais. Sob a ótica de Alessandro Portelli (2016), a oralidade consolida-se como um caminho indispensável para apreender as camadas de sentido e identidade que estruturam a história vivida, conferindo à narrativa do sujeito o *status* de objeto de pesquisa. Sob essa perspectiva, a Escola Municipal João Batista

é compreendida à luz do conceito de Pierre Nora (1993) como um "lugar de memória": um espaço vital para a resistência contra o esquecimento e para o fortalecimento dos vínculos de coesão entre os sujeitos que habitam e educam no campo.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

A sustentação teórica desta análise reside na premissa de que a memória transcende a mera cognição individual, atuando como um elemento central na organização social e na estruturação de identidades. Dentro dessa perspectiva, as narrativas das professoras da Escola Municipal João Batista não são fragmentos isolados, mas pontos de vista situados em uma rede mais ampla de significados compartilhados. A memória é compreendida como uma construção social, o que Halbwachs (2003) define pelo termo "memória coletiva".

Para o autor, o ato de rememorar não ocorre no vazio; as lembranças, mesmo quando enunciadas em primeira pessoa, estão ancoradas em experiências de grupo e respondem à necessidade de reconhecimento de identidades específicas. Esse processo social de recordação é complexo e não linear, em que a memória e o esquecimento se complementam para dar sentido à trajetória dos sujeitos. Nesse cenário, a identidade não se apresenta como algo estático, mas como um processo constante de negociação em relação às narrativas oficiais.

Conforme as discussões de Pollak (1989), as memórias são componentes fundamentais dos processos sociais ligados à elaboração de identidades, podendo até assumir funções políticas. A memória narrada em um projeto de história oral emerge, portanto, em meio a disputas e reorganizações de lembranças coletivas que visam sustentar o sentimento de pertencimento do indivíduo.

Para que esses vínculos de coesão social se mantenham ao longo do tempo, as comunidades recorrem ao que Pierre Nora (1993) denomina "lugares de memória". Tais lugares são essenciais para prevenir o esquecimento em sociedades marcadas por rápidas transformações, servindo como ancoradouros para a perpetuação da memória de grupos sociais. Nesta pesquisa, a escola no contexto do campo assume esse papel simbólico, funcionando como um nó de afetos e histórias que ligam as trajetórias das docentes à trajetória da própria comunidade de Cobú.

A articulação desses conceitos é o que permite a este artigo cumprir seu propósito fundamental: compreender como a trajetória de cada professora molda sua identidade

docente e sua prática no campo. Ao investigar a memória como um fenômeno vivo, que se atualiza na vida ativa por meio da fala, este trabalho busca não apenas relatar o passado, mas entender como essas mulheres ressignificam sua profissão e a própria função social da escola a partir de suas histórias de vida. O objetivo, portanto, é dar visibilidade a essas vozes, tratando a narrativa oral como o fio condutor que transforma vivências individuais em registros coletivos de resistência e ensino.

2.1. O TERRITÓRIO DE COBÚ E A ESCOLA MUNICIPAL JOÃO BATISTA

A compreensão das identidades docentes analisadas neste artigo exige a contextualização do território onde se inscrevem. A comunidade de Cobú, situada na zona rural de Curvelo, Minas Gerais, caracteriza-se por uma organização social ligada ao trabalho no campo e às redes de solidariedade local. A Escola Municipal João Batista, situada a aproximadamente 40 km da sede do município, não surge como uma imposição administrativa isolada, mas como resultado de uma mobilização comunitária que buscou garantir o direito à educação básica no próprio território rural.

A trajetória da instituição é marcada por um processo de unificação ocorrido na década de 1990, quando diversas escolas multisseriadas da região foram centralizadas em uma única unidade. Esse processo transformou a escola em um polo que atende a onze comunidades distintas, organizadas em torno de suas respectivas associações. Como "lugar de memória", a escola preserva as marcas dessa transição: desde o período em que a alfabetização ocorria nas residências dos moradores até a consolidação de um prédio próprio, que passou a representar a presença do poder público naquele contexto.

Nesse cenário, as falas das colaboradoras representam as memórias e percepções de três professoras com trajetórias docentes distintas sobre os desafios de lecionar em uma escola do campo. O território de Cobú deixa de ser apenas o local da prática pedagógica para se tornar um elemento central na constituição de suas subjetividades. É a partir das distâncias percorridas, da relação com as associações e da convivência com a comunidade que o "ser professor" ganha contornos específicos, evidenciando como a realidade do campo impacta diretamente a construção da identidade e do fazer docente.

3. ANÁLISE DOS RESULTADOS E DISCUSSÃO

3.1. A PROFESSORA A: A IDENTIDADE COMO PERTENCIMENTO

A trajetória da Professora A ilustra como a identidade docente pode ser gestada muito antes do ingresso formal na carreira acadêmica, sendo moldada no seio das relações familiares e comunitárias. Como afirma Maurice Tardif, o saber dos professores é um saber social e "é também um saber que se traduz em termos de 'identidade', de 'ser', em termos de maneira de ser e de formas de vida, e não somente em termos de 'fazer' ou de 'função'" (Tardif, 2014, p. 11). Para esta docente, a escola não é um cenário de atuação alheio, mas o desdobramento de uma herança afetiva em que o ensinar é percebido como uma missão enraizada no território.

Ao evocar as raízes de sua escolha profissional, ela revela uma identificação que remonta à sua primeira infância:

Ah essa aí, já é uma história longa. E querer ser professora vem desde criança, desde a infância muito pequena. Meu pai era professor, minha mãe era professora a vida inteira... (PROFESSORA A, 2024).

Essa fala reforça a perspectiva de António Nóvoa ao considerar que "a identidade é um lugar de construção de maneiras de ser e de estar na profissão" (Nóvoa, 1995, p. 16). Nela, o "ser professora" foi forjado na observação do cotidiano dos pais, cujas figuras se confundiam com a própria função de educadores da região.

A residência da família funcionava como um centro de irradiação de conhecimento, o que consolidou sua percepção sobre o papel social da educação:

Eles alfabetizaram praticamente as comunidades inteiras aqui da região, né? [...] Eu me admirava quando eu via a sala cheia de gente lá que era na nossa casa, né? Ficava todo mundo na sala estudando e eu achava que aquilo ali era a melhor coisa (PROFESSORA A, 2024).

Esse ambiente doméstico transformado em espaço público permitiu que ela ensaiasse sua prática ainda jovem: "alfabetizei os meus sete irmãos. Quando entraram pra escola, tudo já sabiam ler, já sabiam escrever, já sabiam contar" (PROFESSORA A, 2024).

Diferente de trajetórias que buscam na educação uma via de saída do meio rural, a Professora A reafirma seu pertencimento ao permanecer no território, enfrentando desafios logísticos para concluir sua formação superior:

Não, eu não mudei não [...] fui para Curvelo para eu fazer, né, a minha faculdade, onde eu ia e voltava todo dia de moto. Eu trabalhava de manhã, saía daqui cinco horas da tarde e chegava quase meia-noite todos os dias, né? Então assim, foi uma luta, foi, né? (PROFESSORA A, 2024).

Essa conexão profunda faz com que ela enxergue a Escola Municipal João Batista como uma conquista comunitária da qual é parte fundante desde as primeiras discussões com as associações: "Desde que a gente entrou para lá, né? Em 96, todas as comunidades aqui ao redor [...] todas tinham associações, né? Todas tinham representantes" (PROFESSORA A, 2024).

A partir dos relatos, concluímos que a identidade da Professora A é indissociável da memória coletiva de Cobú. Ao transitar pelos papéis de aluna, funcionária e professora ao longo de 29 anos, ela personifica a escola como um "lugar de memória" que preserva não apenas o conteúdo formal, mas a dignidade e a história das famílias camponesas. Para ela, a docência é um ato de realização pessoal que ignora a lógica puramente mercantil: "Eu nunca me preocupei com a questão de salário, sabe? Porque eu sempre quis trabalhar mesmo para poder ensinar, para poder ajudar, para passar aquilo que eu gosto de fazer" (PROFESSORA A, 2024).

3.2. PROFESSORA B: A IDENTIDADE SOB TENSÃO

Se na trajetória anterior a docência era uma extensão do lar, para a Professora B ela surge como uma alternativa pragmática de subsistência. Sua narrativa revela que a sala de aula não ocupava o horizonte de seus desejos iniciais, que eram voltados para a área administrativa e contábil. Como observa Selma Garrido Pimenta, a identidade profissional se constrói também a partir do significado que cada sujeito atribui à sua atividade diante de suas necessidades reais e do contexto social (Pimenta, 1999, p. 19). No caso da Professora B, o magistério foi uma escolha pautada pela segurança: "Nunca que eu vou para a sala de aula. Porque era uma coisa que eu achei assim, nossa! Só mesmo para garantir. Porque eu sempre gostei da área administrativa" (PROFESSORA B, 2024).

Diferente da Professora A, que naturaliza a vida no campo, a Professora B manifesta o que podemos chamar de "choque de realidade" ao descrever a rotina logística para alcançar a escola. Para ela, o território é marcado pela exaustão e pelo precário:

Olha, para falar a verdade, tem o ponto negativo e tem o positivo, viu? Assim, é cansativo, né? [...] muita poeira que a gente pega, né? Ônibus às vezes velho, quebrado, quebra com a gente na estrada (PROFESSORA B, 2024).

Esse estranhamento se estende à percepção do sacrifício dos alunos, que ela descreve com um tom de pesar:

eu fico vendo como que tem ainda, né, os meninos que levantam de madrugada para pegar aquele ônibus para poder chegar na escola? [...] a gente sai com o escuro e chega com o escuro (PROFESSORA B, 2024).

Essa identidade, construída "de fora para dentro", impacta diretamente sua visão sobre o potencial emancipador da escola do campo. Ao transpor sua lógica urbana para o contexto de Cobú, ela expressa uma perspectiva pessimista quanto ao horizonte dos estudantes: "Eu vejo assim, pouca perspectiva em crescimento, sabe? Parece que fica mesmo naquele mundinho ali, né? [...] não tem uma perspectiva grande, não" (PROFESSORA B, 2024). O uso do termo "mundinho" sugere uma dificuldade de leitura da cultura local como potência, enxergando apenas a reprodução do ciclo de trabalho nas fazendas.

Entretanto, é no cotidiano das relações de afeto que sua identidade profissional encontra fissuras de satisfação e reconhecimento. A surpresa com o esforço das famílias e a criatividade dos alunos em datas festivas — como o uso de farinha de trigo e gelatina no "cabelo maluco" — gera nela um encantamento que humaniza a dureza da rotina: "Gente, como é que fez esse cabelo para chegar aqui? [...] os pais, as mães deram um jeito, sabe? Usaram lá os recursos que eles tinham, e ficou assim, incrível" (PROFESSORA B, 2024).

A trajetória da Professora B revela as tensões de uma docência exercida sob o signo da necessidade, na qual a identidade profissional se constitui no equilíbrio cotidiano entre o desgaste físico e o afeto que brota do encontro com o aluno. Sua experiência evidencia que a escola no campo, embora percebida sob o prisma das carências e do cansaço, permanece como um território de trocas humanas significativas. Nela, o fazer pedagógico ressignifica-se na capacidade da docente de se sensibilizar com o esforço das famílias e a criatividade dos estudantes, transformando o estranhamento inicial e a visão limitada sobre o território em um vínculo de mútua descoberta.

3.3. A PROFESSORA C: A IDENTIDADE E O AFETO

A trajetória da Professora C revela como a ausência do exercício profissional pode atuar como um marcador profundo na subjetividade docente. Durante nove anos de residência no exterior, ela vivenciou um sentimento de melancolia por estar afastada das salas de aula, evidenciando que a docência, para ela, é uma condição existencial. Sobre essa relação

íntima entre a vida e a profissão, António Nóvoa ressalta que "a maneira como cada um de nós ensina está dependente daquilo que somos como pessoa quando ensinamos" (Nóvoa, 1992, p. 17).

Essa simbiose entre o "ser" e o "ensinar" fica nítida quando ela descreve o sofrimento da privação: "Nesses nove anos eu não trabalhei como professora, mas eu tinha sempre que eu passava na porta da escola eu me sentia triste [...] ficava um pouco deprimida porque lá é outra língua" (PROFESSORA C, 2024). Ao retornar ao magistério na zona rural de Curvelo, ela não apenas ocupa uma vaga, mas experimenta um processo de cura e reidentificação: "Aí eu gostei tanto de trabalhar lá que eu passei no concurso e tinha uma vaga e eu efetivei lá" (PROFESSORA C, 2024).

Nesse contexto, a identidade profissional se reconstrói por meio da sensibilidade e da troca. Para Larrosa (2002), a experiência é aquilo que "nos passa", que nos toca e nos transforma. Diferente das colegas, a Professora C deixa-se atravessar positivamente pela rotina, transformando o que seria um fardo logístico em um momento de autocuidado: "A distância eu gosto muito, gosto muito de viajar todos os dias. Eu acho que é um momento comigo mesma. Eu vou escutar minha música [...] é prazeroso para mim" (PROFESSORA C, 2024).

Sua identidade é reafirmada, sobretudo, pela reciprocidade afetiva que encontrou nos alunos da comunidade de Cobú. Em um momento de vulnerabilidade pessoal, foi na relação horizontal com a turma que ela encontrou suporte para sua própria reconstrução: "Eu estava passando por um momento muito difícil, mas eles me ajudaram muito; foi uma turma que eu levo no meu coração mesmo, que eu gosto mais deles" (PROFESSORA C, 2024).

Entendemos que a trajetória da Professora C projeta a identidade docente como um território de resignificação afetiva. Sua narrativa confirma que, no contexto da educação do campo, a alteridade e o reconhecimento mútuo entre professora e alunos transcendem a dimensão técnica do ensino, constituindo-se como o alicerce fundamental para a reconstrução do pertencimento profissional e a retomada do prazer ético-político de ensinar.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As memórias e narrativas aqui analisadas revelam que o "ser professor" na Escola Municipal João Batista é um processo atravessado por múltiplas temporalidades e afetos. Através da História Oral, foi possível desvelar que não existe uma identidade docente única

ou estática no campo; o que emerge é um mosaico de trajetórias onde a subjetividade atua como o fio condutor da prática pedagógica.

Cada trajetória de vida, com sua carga de subjetividade, atravessa a docência e molda a forma de enxergar a profissão, a escola, os alunos e a comunidade. Observamos que, enquanto para uma a docência é a continuidade de uma herança familiar e territorial, para outra ela se apresenta como um desafio de adaptação e pragmatismo diante das carências estruturais. Em um terceiro viés, a profissão ressurge como um espaço de cura e reconexão afetiva após um longo período de silenciamento.

Ao privilegiar o que as professoras lembram e como significam o que viveram, este artigo reafirma a importância de considerar a dimensão humana e biográfica na formação de professores. A escola rural de Cobú, portanto, consolida-se como um legítimo "lugar de memória", onde o saber acadêmico encontra-se com as histórias de vida para garantir a resistência e a continuidade da educação no campo. Em última análise, registrar essas vozes é conferir dignidade às subjetividades que, diariamente, transformam o ato de ensinar em um gesto de pertencimento e esperança.

REFERÊNCIAS

- HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. Tradução de Beatriz Sidou. São Paulo: Centauro, 2003.
- LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, p. 20-28, 2002.
- NORA, Pierre. Entre memória e história: a problemática dos lugares. **Projeto História**, São Paulo, n. 10, p. 7-28, dez. 1993.
- NÓVOA, António (org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.
- NÓVOA, António (org.). **Profissão professor**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1995.
- PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Saberes docentes e formação de professores**. Campinas: Papirus, 1999.
- POLLAK, Michael. Memória, esquecimento, silêncio. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, p. 3-15, 1989.
- PORTELLI, Alessandro. **História oral como arte da escuta**. São Paulo: Letra e Voz, 2016.
- TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

PROFESSORA A. **Entrevista concedida a Laís Aparecida Cruz de Sousa.** Curvelo, 15 ago. 2024.

PROFESSORA B. **Entrevista concedida a Laís Aparecida Cruz de Sousa.** Curvelo, 16 ago. 2024.

PROFESSORA C. **Entrevista concedida a Laís Aparecida Cruz de Sousa.** Curvelo, 17 ago. 2024.

CAPÍTULO IV

PROGRAMA PÉ-DE-MEIA, PERMANÊNCIA E ENGAJAMENTO ESCOLAR: PERCEPÇÕES DOCENTES SOBRE FREQUÊNCIA, EVASÃO E INTERESSE PELA APRENDIZAGEM

PÉ-DE-MEIA PROGRAM, SCHOOL RETENTION AND ENGAGEMENT: TEACHERS' PERCEPTIONS OF ATTENDANCE, DROPOUT AND INTEREST IN LEARNING

DOI: [10.51859/amplla.hec6315-4](https://doi.org/10.51859/amplla.hec6315-4)

Adriany Serra do Nascimento¹

¹ Mestra em Engenharia de Materiais. Técnica de Laboratório em Química da Universidade Federal do Maranhão (UFMA) e professora da rede estadual de ensino do Maranhão.

RESUMO

O Programa Pé-de-Meia constitui uma política de incentivo financeiro-educacional destinada a favorecer a permanência e a conclusão escolar de estudantes do Ensino Médio público. Este estudo teve como objetivo analisar a percepção de professores do Ensino Médio acerca da frequência, evasão e interesse dos estudantes pelas disciplinas no contexto de implementação do programa. Trata-se de pesquisa qualitativa, descritiva e exploratória, realizada em uma escola pública de Ensino Médio de São Luís, Maranhão. Participaram 12 professores, consultados voluntariamente e de forma não identificada por meio de questão aberta envolvendo frequência, evasão e interesse pelas disciplinas. Os relatos foram analisados qualitativamente, buscando-se identificar recorrências e temas emergentes. Na percepção dos docentes, estudantes beneficiários apresentaram maior manutenção do vínculo escolar, enquanto maior infrequência e abandono foram associados predominantemente aos não participantes. Entretanto, os professores não perceberam aumento correspondente do interesse pela aprendizagem. Entre os aspectos relacionados ao baixo engajamento foram mencionados dificuldade em atribuir significado aos conteúdos, limitações estruturais da escola, ausência de laboratórios para o Ensino de Ciências e utilização de ferramentas de inteligência artificial prioritariamente para execução de atividades. Os resultados evidenciam distinção entre frequência, permanência e engajamento, sugerindo que políticas de incentivo à permanência devem coexistir com condições pedagógicas e estruturais capazes de favorecer o envolvimento efetivo dos estudantes com a aprendizagem.

Palavras-chave: Pé-de-Meia; Ensino Médio; permanência escolar; engajamento estudantil; Ensino de Ciências.

ABSTRACT

The Pé-de-Meia Program is a financial and educational incentive policy designed to support school retention and completion among public high school students. This study aimed to analyze high school teachers' perceptions of student attendance, dropout, and interest in school subjects in the context of the program's implementation. This qualitative, descriptive, and exploratory study was conducted at a public high school in São Luís, Maranhão, Brazil. Twelve teachers participated voluntarily and anonymously, responding to an open-ended question addressing attendance, dropout, and interest in school subjects. The reports were analyzed qualitatively to identify recurring patterns and emerging themes. According to the teachers, beneficiary students showed stronger maintenance of their school enrollment, whereas more frequent absenteeism and dropout were predominantly associated with students who did not participate in the program. However, teachers did not perceive a corresponding increase in interest in learning. Factors associated with low engagement included difficulty in attributing meaning to curricular content, limitations in school infrastructure, the absence of laboratories for science teaching, and the use of artificial intelligence tools primarily to complete assignments. The findings highlight a distinction between attendance, school retention, and engagement, suggesting that policies designed to support retention should coexist with pedagogical and structural conditions that foster students' effective involvement in learning.

Keywords: Pé-de-Meia Program; High school; school retention; student engagement; Science Education.

1. INTRODUÇÃO

A evasão e a permanência escolar no Ensino Médio constituem fenômenos complexos, associados a fatores econômicos, sociais, escolares e individuais. No contexto brasileiro, Salata (2019), ao analisar jovens de 15 a 17 anos com dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), identificou a origem socioeconômica e a inserção no trabalho entre os fatores relacionados às chances de evasão. Em estudo longitudinal com estudantes do Ensino Médio público, Shirasu e Arraes (2015) também apontaram o desinteresse pelos estudos e a persistência da repetência como fatores relevantes associados ao abandono escolar. Esses achados indicam que o enfrentamento da evasão exige considerar simultaneamente as condições materiais de permanência e a relação que o estudante estabelece com a experiência escolar.

Como resposta às barreiras econômicas que podem comprometer a trajetória escolar, a Lei nº 14.818, de 16 de janeiro de 2024, instituiu o incentivo financeiro-educacional destinado a estudantes do Ensino Médio público, operacionalizado pelo Programa Pé-de-Meia (BRASIL, 2024). A política associa incentivos financeiros a condições como matrícula, frequência e conclusão de etapas escolares, buscando favorecer a permanência e a conclusão do Ensino Médio.

Por se tratar de uma política recente, sua relação com a evasão e a permanência ainda está em processo de investigação. Saraiva et al. (2025), ao analisarem o Pé-de-Meia como política pública voltada à contenção da evasão, discutem sua utilização como estratégia de incentivo à permanência dos jovens no Ensino Médio. Em análise mais recente, Costa e Raini (2026) reconhecem a dimensão social do programa e suas possibilidades no enfrentamento da evasão, ao mesmo tempo em que ressaltam limites de uma política de transferência financeira diante da complexidade dos problemas educacionais. Assim, embora o incentivo econômico possa atuar sobre uma barreira importante à permanência, não se deve pressupor que seus efeitos alcancem, de maneira automática, todas as dimensões da experiência escolar.

Essa distinção torna-se mais clara quando se considera o conceito de engajamento escolar. Fredricks, Blumenfeld e Paris (2004) propõem compreender o engajamento como um construto multidimensional, envolvendo componentes comportamentais, emocionais e cognitivos. Nessa perspectiva, frequência e participação constituem aspectos importantes da

dimensão comportamental, mas não equivalem, isoladamente, ao interesse, ao investimento cognitivo ou ao envolvimento emocional do estudante com a aprendizagem. Consequentemente, permanecer matriculado e frequentar a escola são condições fundamentais, mas não suficientes para caracterizar engajamento educacional.

A literatura também demonstra que o engajamento é sensível às características do contexto escolar. No Ensino de Ciências, essa questão assume especial importância porque a aprendizagem pode envolver observação, investigação, experimentação, resolução de problemas e articulação entre conceitos e fenômenos. Oliveira e Bonito (2023), em revisão sistemática sobre o trabalho prático no Ensino de Ciências em níveis pré-universitários, identificaram contribuições relacionadas ao desenvolvimento de habilidades práticas, compreensão conceitual e aproximação dos estudantes com os processos próprios da atividade científica, embora ressaltem que os resultados dependem da forma como essas práticas são planejadas e implementadas.

Entretanto, as possibilidades metodológicas não são independentes das condições materiais das escolas. A inexistência de laboratórios e a limitação de recursos podem restringir a diversificação das experiências de aprendizagem, tornando necessário considerar a infraestrutura escolar na interpretação do interesse e do envolvimento dos estudantes. Desse modo, a análise da permanência escolar precisa ultrapassar a presença física e incorporar as condições concretas nas quais o processo educativo ocorre.

Outro elemento que passou a integrar intensamente o cotidiano educacional é a inteligência artificial generativa. Lo, Hew e Jong (2024), em revisão sistemática de 72 estudos empíricos sobre ChatGPT e engajamento estudantil, encontraram resultados heterogêneos nas dimensões comportamental, emocional e cognitiva. Os autores identificaram tanto situações associadas a maior interesse, participação e compreensão quanto preocupações relacionadas à dependência excessiva, desonestidade acadêmica e redução do pensamento crítico. Esses resultados reforçam que o impacto educacional da inteligência artificial depende da forma de utilização e do desenho das atividades pedagógicas, não sendo adequado tratá-la, isoladamente, como causa de interesse ou desinteresse.

Diante desse cenário, permanece relevante compreender como políticas voltadas à permanência são percebidas no cotidiano escolar e se a manutenção do vínculo com a escola é acompanhada, na percepção docente, por mudanças no interesse dos estudantes pelas disciplinas. A presente investigação parte, portanto, da distinção analítica entre frequência,

permanência e engajamento, articulando-a às condições pedagógicas e estruturais relatadas pelos professores.

Assim, este estudo buscou responder à seguinte questão: como professores do Ensino Médio percebem a frequência, a evasão e o interesse dos estudantes pelas disciplinas no contexto do Programa Pé-de-Meia? O objetivo foi analisar a percepção de professores do Ensino Médio acerca dessas três dimensões, considerando também aspectos emergentes dos relatos relacionados às condições de ensino e ao uso de ferramentas de inteligência artificial.

2. METODOLOGIA

2.1. CARACTERIZAÇÃO E LOCAL DA PESQUISA

Trata-se de uma investigação de abordagem qualitativa, descritiva e exploratória, realizada em uma escola pública de Ensino Médio localizada no município de São Luís, Maranhão.

A abordagem qualitativa foi adotada porque o estudo buscou compreender percepções construídas pelos professores a partir de suas experiências no cotidiano escolar, sem pretensão de estabelecer relações causais ou generalizar os resultados para outras instituições de ensino.

2.2. PARTICIPANTES E PRODUÇÃO DOS DADOS

Participaram da investigação 12 professores do Ensino Médio atuantes na instituição pesquisada.

A produção dos dados ocorreu mediante consulta verbal, pontual e não identificada. Os participantes foram informados sobre a finalidade acadêmico-científica da investigação e participaram voluntariamente.

Foi apresentada a seguinte questão: “Com o Programa Pé-de-Meia, como você avalia: a) a frequência dos alunos; b) a evasão escolar; c) o interesse dos alunos pela disciplina?”

A natureza aberta da questão possibilitou que os docentes apresentassem livremente suas percepções. Além das três dimensões inicialmente propostas, emergiram referências às condições estruturais da escola, às práticas pedagógicas e à utilização de ferramentas de inteligência artificial pelos estudantes.

2.3. ANÁLISE DOS DADOS

As respostas foram examinadas qualitativamente, buscando-se identificar recorrências, aproximações de sentido e temas emergentes.

A organização analítica resultou em três categorias: frequência e permanência escolar; evasão e participação no Programa Pé-de-Meia; e permanência, interesse e engajamento com a aprendizagem.

Na terceira categoria emergiram ainda aspectos relacionados às condições estruturais para o Ensino de Ciências e ao uso de inteligência artificial na realização das atividades escolares.

Os achados foram interpretados exclusivamente como percepções dos professores participantes. Consequentemente, não foram utilizados para estabelecer relações causais entre participação no Programa Pé-de-Meia e frequência, evasão ou interesse dos estudantes.

2.4. ASPECTOS ÉTICOS

Os participantes foram previamente informados sobre a finalidade acadêmico-científica da investigação e participaram voluntariamente. A consulta foi realizada sem registro de nomes ou de outros dados destinados à identificação individual dos docentes, e as respostas não foram associadas a participantes específicos. A escola também não é identificada neste trabalho.

Considerando o caráter pontual da consulta e a impossibilidade de identificação individual dos participantes, a investigação foi enquadrada como pesquisa de opinião pública com participantes não identificados, conforme definição do art. 2º, inciso XIV, da Resolução CNS nº 510/2016. Nos termos do art. 1º, parágrafo único, inciso I, da referida Resolução, pesquisas dessa natureza não são registradas nem avaliadas pelo Sistema CEP/Conep (BRASIL, 2016).

Os estudantes não participaram diretamente da investigação. Portanto, todas as referências à frequência, evasão, interesse e utilização de inteligência artificial correspondem às percepções dos professores participantes.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

3.1. FREQUÊNCIA E PERMANÊNCIA ESCOLAR

Os relatos dos 12 professores evidenciaram uma percepção predominantemente positiva acerca da permanência dos estudantes beneficiários do Programa Pé-de-Meia.

Segundo os docentes, embora alguns beneficiários apresentem faltas pontuais, esses episódios geralmente não evoluem para abandono escolar. Os professores também perceberam que os estudantes caracterizados como mais faltosos pertenciam predominantemente ao grupo que não participava do programa.

Esse resultado apresenta coerência com o desenho da própria política pública. O Programa Pé-de-Meia foi instituído com a finalidade de favorecer a permanência e a conclusão do Ensino Médio, e uma de suas modalidades de incentivo está diretamente condicionada à frequência escolar (BRASIL, 2024).

Os resultados, contudo, devem ser interpretados dentro dos limites metodológicos da investigação. Não foram analisados registros administrativos individuais de frequência. Dessa forma, os achados representam a percepção dos docentes e não permitem afirmar causalidade entre o recebimento do incentivo e maior frequência.

3.2. EVASÃO ESCOLAR

Em relação à evasão, os participantes relataram que os casos de abandono observados no contexto investigado ocorreram entre estudantes que não participavam do Programa Pé-de-Meia.

Entre os beneficiários, mesmo diante de ausências pontuais, os professores perceberam maior manutenção do vínculo com a instituição.

Esse achado sugere que, na percepção dos participantes, o incentivo financeiro pode estar contribuindo para a manutenção do vínculo escolar entre estudantes beneficiários. Essa interpretação deve ser entendida como percepção docente e não como demonstração de efeito causal do programa.

Entretanto, os relatos revelaram uma segunda questão: a permanência não foi percebida como acompanhada necessariamente por maior interesse pela aprendizagem.

3.3. PERMANÊNCIA NÃO SIGNIFICA NECESSARIAMENTE ENGAJAMENTO

Apesar da percepção favorável sobre frequência e permanência, os professores relataram que o desinteresse de parte dos estudantes pelas disciplinas permanece.

Segundo os participantes, alguns estudantes demonstram preocupação com a manutenção da frequência necessária ao programa, mas não apresentam envolvimento equivalente com a aprendizagem dos conteúdos.

Os professores também relataram que muitos estudantes demonstram dificuldade em reconhecer significado ou aplicabilidade em determinados conhecimentos trabalhados em sala.

Esses resultados apontam para uma distinção central deste estudo: estar na escola constitui condição necessária para a aprendizagem, mas a presença física, isoladamente, não assegura engajamento cognitivo ou interesse pelo conhecimento.

É importante destacar que os resultados não permitem atribuir o desinteresse ao Programa Pé-de-Meia. O programa atua principalmente sobre condições relacionadas à permanência escolar, enquanto o engajamento envolve fatores pedagógicos, sociais, motivacionais e estruturais.

3.4. CONDIÇÕES ESTRUTURAIS E ENSINO DE CIÊNCIAS

As condições oferecidas pela instituição apareceram nos relatos como um elemento relevante para a compreensão do interesse dos estudantes.

No Ensino de Ciências, os professores destacaram a ausência de laboratórios para realização de atividades experimentais. Segundo os participantes, as aulas permanecem predominantemente expositivas e dependentes de recursos como quadro, pincel e livro didático.

Essa limitação reduz as possibilidades de desenvolvimento de determinadas experiências práticas e investigativas.

Oliveira e Bonito (2023) identificaram, em revisão sistemática, que o trabalho prático no Ensino de Ciências pode favorecer simultaneamente o desenvolvimento de habilidades relacionadas aos processos científicos e a compreensão conceitual. Os autores ressaltam, entretanto, que os resultados das atividades práticas dependem de sua adequada implementação.

Assim, o desinteresse percebido pelos professores não deve ser atribuído exclusivamente aos estudantes. As condições materiais, as possibilidades metodológicas e a contextualização dos conteúdos também precisam integrar a análise do engajamento escolar.

3.5. INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL: FERRAMENTA DE APRENDIZAGEM OU EXECUÇÃO DE TAREFAS?

Outro tema que emergiu espontaneamente das respostas foi o uso de ferramentas de inteligência artificial.

Na percepção dos professores, alguns estudantes utilizam essas tecnologias prioritariamente para obter respostas e concluir atividades, sem necessariamente demonstrar preocupação equivalente com a compreensão dos conteúdos.

A literatura recomenda cautela diante dessa interpretação. Lo, Hew e Jong (2024), em revisão sistemática de 72 estudos empíricos, identificaram efeitos distintos do ChatGPT sobre as dimensões comportamental, emocional e cognitiva do engajamento estudantil. Foram encontrados tanto resultados associados ao aumento do interesse e da compreensão quanto preocupações relacionadas à dependência excessiva e redução do pensamento crítico.

Portanto, os resultados deste estudo não permitem concluir que a inteligência artificial provoque desinteresse. O que os professores identificaram foi uma forma específica de utilização, orientada predominantemente à conclusão das atividades.

Isso desloca parte da discussão para a própria construção das tarefas escolares. Diante da disponibilidade crescente de IA generativa, atividades centradas apenas na obtenção de respostas podem tornar-se menos eficazes para avaliar aprendizagem. Estratégias que demandem argumentação, interpretação, aplicação do conhecimento, resolução contextualizada de problemas e explicação do raciocínio podem assumir maior relevância.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados evidenciaram uma diferença importante entre frequência, permanência e engajamento escolar.

Na percepção dos 12 professores participantes, o Programa Pé-de-Meia apresenta repercussão favorável principalmente sobre a manutenção do vínculo dos estudantes com a escola. Embora ocorram faltas pontuais entre beneficiários, os docentes relataram que os casos de maior infrequência e abandono observados concentraram-se predominantemente entre estudantes não participantes.

Entretanto, a maior permanência percebida não foi acompanhada por mudança equivalente no interesse pelas disciplinas. Parte dos estudantes, segundo os professores, permanece pouco envolvida com a aprendizagem e demonstra dificuldade em reconhecer significado nos conteúdos trabalhados.

Os resultados indicam ainda que essa questão não pode ser explicada exclusivamente pelas atitudes dos estudantes. A ausência de laboratórios para o Ensino de Ciências e a limitação dos recursos disponíveis restringem possibilidades de experimentação e diversificação das práticas pedagógicas.

A utilização de inteligência artificial apareceu como outro elemento desse cenário. Embora os professores tenham relatado situações nas quais estudantes utilizam essas ferramentas principalmente para concluir atividades, a literatura demonstra que a IA também apresenta potencial educacional. O desafio consiste, portanto, em integrá-la de maneira que estimule investigação, reflexão e construção do conhecimento, em vez de apenas fornecer respostas.

Nesse sentido, o principal achado desta investigação reside na compreensão de que garantir a presença do estudante constitui uma etapa fundamental, mas não suficiente, do processo educacional. Políticas de incentivo financeiro podem contribuir para enfrentar barreiras relacionadas à permanência escolar, enquanto a transformação dessa presença em aprendizagem efetiva demanda também investimento em infraestrutura, recursos pedagógicos, formação docente e estratégias capazes de atribuir maior significado aos conhecimentos escolares.

Como limitação, destaca-se que o estudo investigou a percepção de apenas 12 professores de uma única escola pública de São Luís, Maranhão, e não analisou registros administrativos de frequência, evasão ou desempenho. Dessa forma, os resultados não devem ser generalizados para outras instituições ou utilizados para estabelecer causalidade.

Estudos futuros poderão ampliar o número de instituições investigadas, confrontar percepções docentes com indicadores objetivos de frequência e abandono e, mediante desenho ético adequado, incorporar também a perspectiva dos estudantes. Essa ampliação poderá contribuir para compreender não apenas se políticas de incentivo favorecem a permanência, mas também quais condições são necessárias para transformar permanência escolar em engajamento e aprendizagem.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016. Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. Brasília, DF, 2016.
- BRASIL. Lei nº 14.818, de 16 de janeiro de 2024. Institui incentivo financeiro-educacional, na modalidade de poupança, aos estudantes matriculados no ensino médio público. Brasília, DF, 2024.
- COSTA, Regis Clemente da; RAINI, Gianni Caroline Broetto. O Programa Pé-de-Meia: entre o combate à evasão escolar e a financeirização da educação. *Práxis Educativa*, v. 21, p. 1-21, 2026. DOI: 10.5212/PraxEduc.v.21.26329.041.
- FREDRICKS, Jennifer A.; BLUMENFELD, Phyllis C.; PARIS, Alison H. School engagement: potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, v. 74, n. 1, p. 59-109, 2004. DOI: 10.3102/00346543074001059.
- LO, Chung Kwan; HEW, Khe Foon; JONG, Morris Siu-Yung. The influence of ChatGPT on student engagement: a systematic review and future research agenda. *Computers & Education*, v. 219, 105100, 2024. DOI: 10.1016/j.compedu.2024.105100.
- OLIVEIRA, Hugo; BONITO, Jorge. Practical work in science education: a systematic literature review. *Frontiers in Education*, v. 8, 1151641, 2023. DOI: 10.3389/educ.2023.1151641.
- SALATA, André. Razões da evasão: abandono escolar entre jovens no Brasil. *Interseções: Revista de Estudos Interdisciplinares*, v. 21, n. 1, p. 99-128, 2019. DOI: 10.12957/irei.2019.42305.
- SARAIVA, Genildo Junior et al. Análise da Política Pública Pé-de-meia como tentativa de conter a evasão escolar dos jovens no Brasil. *Brazilian Journal of Development*, v. 11, n. 5, e79507, 2025. DOI: 10.34117/bjdv11n5-018.
- SHIRASU, Maitê Rimekká; ARRAES, Ronaldo de Albuquerque e. Determinantes da evasão e repetência escolar no ensino médio do Ceará. *Revista Econômica do Nordeste*, v. 46, n. 4, p. 117-136, 2015. DOI: 10.61673/ren.2015.607.

CAPÍTULO V

AÇÕES AFIRMATIVAS & ESTUDANTES INDÍGENAS DE RONDÔNIA: SOBRE A MORADIA, HÁ CAMINHOS A PERCORRER...

AFFIRMATIVE ACTION & INDIGENOUS STUDENTS OF RONDÔNIA: THERE ARE PATHS TO TRAVEL ABOUT HOUSING...

DOI: 10.51859/amplla.hec6315-5

Josélia Gomes Neves ¹

¹ Professora do curso Educação Básica Intercultural e do Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática – Mestrado em Educação Matemática na Universidade Federal de Rondônia (UNIR).

RESUMO

O objetivo deste texto é apresentar uma reflexão mobilizada a partir da discussão envolvendo moradia estudantil pautada no II Seminário de Avaliação das Ações Afirmativas realizado nos dias 29 de novembro e 06 de dezembro de 2025 na Universidade Federal de Rondônia, Campus de Ji-Paraná. Constitui uma das ações do projeto em rede “Equidade na Formação de Estudantes Indígenas e de Ações Afirmativas na Amazônia: da escola à universidade, os desafios das desigualdades na educação” financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) sob a coordenação da Universidade Federal de Roraima (UFRR). Inegavelmente as políticas de ação afirmativa no Brasil e, particularmente em Rondônia, tem alcançado muitos estudantes de origem popular, mas ainda é necessário promover momentos de escuta com os beneficiários (as) com vistas a ajustar e aperfeiçoar essas atividades de inclusão social, nesse caso a questão da moradia estudantil.

Palavras-chave: Povos Indígenas. Educação Superior. Amazônia. Ações Afirmativas. Moradia.

ABSTRACT

The objective of this text is to present a reflection mobilized from the discussion involving student housing based on the II Seminar for the Evaluation of Affirmative Actions held on November 29 and December 6, 2025 at the Federal University of Rondônia, Ji-Paraná Campus. It constitutes one of the actions of the network project “Equity in the Training of Indigenous Students and Affirmative Actions in the Amazon: from school to university, the challenges of inequalities in education” financed by the Coordination for the Improvement of Higher Education Personnel (CAPES) under the coordination of the Federal University of Roraima (UFRR). Undeniably, affirmative action policies in Brazil, and particularly in Rondônia, have reached many students from popular backgrounds, but it is still necessary to promote moments of listening with the beneficiaries (as) with a view to adjusting and improving these social inclusion activities, in this case the issue of student housing.

Keywords: Indigenous Peoples. Higher Education. Amazon. Affirmative Actions. Housing.

1. INTRODUÇÃO

As Ações Afirmativas são políticas públicas que têm operado como importantes estratégias de correção de desigualdades sociais por meio da proposição de atividades referentes à oferta de oportunidades em diferentes áreas de atuação. É nessa direção que apresentamos o texto em tela, cuja finalidade é refletir sobre o tema a partir de algumas inquietações surgidas por ocasião do II Seminário de Avaliação das Ações Afirmativas.

O referido evento foi realizado nos dias 29 de novembro e 06 de dezembro de 2025 na Universidade Federal de Rondônia, Campus de Ji-Paraná. Constitui uma das ações do projeto em rede “Equidade na Formação de Estudantes Indígenas e de Ações Afirmativas na Amazônia: da escola à universidade, os desafios das desigualdades na educação” financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) sob a coordenação da Universidade Federal de Roraima(UFRR). Contou com a participação de 43 estudantes indígenas do curso Licenciatura em Educação Básica Intercultural e do Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática (PPGEM), de 15 povos: Aruak, Jabuti, Oro Eo, Oro Waram, Macurap, Gavião, Suruí, Mamaindê, Oro Nao, Cinta Larga, Negarotê, Tawandê, Zoró, Tupari e Aikanã.

A proposta do referido evento representa a continuidade do diálogo que ocorreu em 2024 no Seminário Rondoniense de Ações Afirmativas: a Universidade Federal de Rondônia no contexto das políticas públicas de acesso e permanência de estudantes Indígenas, realizado de forma paralela ao VI Seminário Internacional Sociedade e Fronteiras/I Seminário Amazônico de Ações Afirmativas: Ações Afirmativas e Diversidades no Ensino Superior em Contexto de Fronteiras, realizado nesse mesmo ano pela Universidade Federal de Roraima (UFRR).

E levou em conta, a necessidade de permanente diálogo com beneficiários/as de políticas sociais inclusivas, caso dos estudantes indígenas do curso Educação Básica Intercultural. Reiteramos que não basta implementar proposições afirmativas se não conseguirmos ouvir os sujeitos que participam dessas experiências: “De forma geral, a presença do ‘outro’ na Universidade brasileira tem sido marcada por aprendizagens e por tensões [...]. De várias formas e em vários lugares suas vozes têm expressado sobre o que precisa melhorar nesta relação” (Neves, 2017, p. 1).

O projeto “Equidade na Formação de Estudantes Indígenas e de Ações Afirmativas na Amazônia: da escola à universidade, os desafios das desigualdades na educação”, foi selecionado no âmbito do Edital nº 17/2023, do Programa de Desenvolvimento da Pós-Graduação (PDPG) - Políticas Afirmativas e Diversidade proposto pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Iniciou suas atividades em 2024 com previsão de ser concluído em 2028 sob a coordenação da Universidade Federal de Roraima (UFRR).

Essa proposta de estudo, de iniciativa da Universidade Federal de Roraima (UFRR), resultou de inquietações a respeito de como tem sido implementadas as ações afirmativas e suas possibilidades de inclusão social de estudantes indígenas na Amazônia. Nesse sentido, envolve um trabalho de colaboração com as instituições de educação superior do Pará (Unifesspa e UFOPA) e Rondônia (UNIR), tendo em vista as atividades formativas que desenvolvem junto a populações indígenas, quilombolas e/ou pessoas com deficiências. Desde então, tem sido desencadeadas proposições que evidenciem desde os antecedentes históricos das atividades de ações afirmativas que cada uma dessas IFES têm desenvolvido na graduação e na pós-graduação e os desafios na atualidade.

A metodologia adotada para a sistematização dessa reflexão é a pedagogia crítica na perspectiva de Paulo Freire, porque esse recurso pode favorecer a visibilização e a denúncia das desigualdades no mundo, mas também, pode anunciar, a partir dos resultados das problematizações, formas outras de vida com justiça social para todos e todas, expressas nas políticas de ações afirmativas.

Assim, o projeto “Equidade na Formação de Estudantes Indígenas e de Ações Afirmativas na Amazônia: da escola à universidade, os desafios das desigualdades na educação”, ao possibilitar momentos de avaliação das políticas sociais de inclusão, por parte de estudantes indígenas da graduação e pós-graduação, a nosso ver, nos aproxima das reflexões freireanas, de que: “Tanto quanto a educação, a investigação que a ela serve, tem de que ser uma operação simpática, no sentido etimológico da expressão. [...]. Investigadores profissionais e povo, nesta operação simpática, [...] são ambos sujeitos deste processo”. (Freire, 2011, p. 140).

2. CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS

As desigualdades educacionais como vergonha nacional, como mancha e expressão de nosso atraso. [...]. O fantasma dessas desigualdades perturbando nossos sonhos de República, de democracia, de justiça e equidade. [...] as desigualdades continuam persistentes. Incômodas. As desigualdades dos coletivos sem-teto, sem-terra, sem-espaço, sem-comida, sem-universidade (grifo nosso), sem-territórios entram na escola como nunca antes e interrogam as políticas educativas, sua gestão e suas análises. (Arroyo, 2010, p. 1383)

A exclusão social tem impulsionado cada vez mais a organização social de diferentes grupos que ao longo da história brasileira estão/estiveram ausentes de diversas políticas sociais. Embora a Constituição Federal de 1988 tenha estabelecido que a educação no país constitui um direito de todos os brasileiros e brasileiras, uma feição importante da redemocratização brasileira, só recentemente, a partir do ano 2000, a Universidade Estadual do Mato Grosso, de forma inaugural, em diálogo com as sociedades indígenas, possibilitou esse acesso, reconhecendo com isso o processo de expansão da educação básica que ocorreu nos territórios.

A compreensão de como tem ocorrido a implementação das políticas públicas da Ações Afirmativas no Brasil exige conhecer seus antecedentes históricos em âmbito global. Um elemento relevante que amplia a compreensão do grau de inquietações que ocorreram pelo mundo afora e foram fundamentais na problematização da exclusão. A esse respeito, os movimentos pelos direitos civis estadunidenses, tensionaram as políticas estabelecidas e suas ausências, com isso romperam fronteiras e inspiraram contestações em outros países:

O termo ação afirmativa chega ao Brasil carregado de uma diversidade de sentidos, o que em grande parte reflete os debates e experiências históricas dos países em que foram desenvolvidas. A expressão tem origem nos Estados Unidos, local que ainda hoje se constitui como importante referência no assunto. Nos anos 60, os norte-americanos viviam um momento de reivindicações democráticas internas, expressas principalmente no movimento pelos direitos civis, cuja bandeira central era a extensão da igualdade de oportunidades a todos. [...]. É nesse contexto que se desenvolve a idéia de uma ação afirmativa, exigindo que o Estado, para além de garantir leis anti-segregacionistas, viesse também a assumir uma postura ativa para a melhoria das condições da população negra. (Moehlecke, 2002, p. 198).

De forma mais específica, as experiências brasileiras, partiram de discussões estratégicas, pressionadas pelos movimentos sociais para chamar a atenção da sociedade para o tema, como por exemplo os eventos ocorridos em meados dos anos noventa: “[...] seminário

Ações Afirmativas: estratégias antidiscriminatórias? [...] e o seminário internacional Multiculturalismo e racismo: o papel da ação afirmativa nos estados democráticos contemporâneos”. (Moehlecke, 2002, p. 207). Para a autora, essas atividades realizadas por instituições públicas em 1996, ao lado de outras iniciativas, visibilizaram a temática e denunciaram os processos de perversão social expressos na exclusão.

Nesse sentido, as políticas de ações afirmativas articulam várias proposições que envolvem reparação histórica, busca por equidade e acolhimento do diverso, por exemplo. A adoção dessas atividades, exige a criação e reordenamento de mecanismos de execução para que efetivamente essa pauta seja materializada e resulte em experiências significativas para os sujeitos que dela participam. Assim compreendemos que compõe “[...] um conjunto de ações e orientações [...] para proteger minorias e grupos que tenham sido discriminados no passado. [...] tem por objetivo fazer realidade o princípio de igual oportunidade” (Silvério, 2002, p.91).

Mas, o debate sobre o acesso equânime às políticas sociais, nem sempre tem sido tranquilo no Brasil, pois a negação não se transforma em afirmação de forma automática. Dentre os principais argumentos, tem sido veiculado que há uma suposta desconsideração à meritocracia, o que pode sugerir, por sua vez, uma desqualificação às propostas de inclusão, como o sistema de cotas, por exemplo. A esse respeito, as vozes indígenas têm evidenciado que o acesso às políticas sociais, percorrem um longo e tenso caminho no sentido de denunciar a exclusão e propor meios de enfrentamento às desigualdades no país, sobretudo na área educacional, conforme relata uma estudante do povo Baré:

Sabemos que o processo de conquista da Lei de Cotas e as Políticas de Ações Afirmativas é resultado de uma longa trajetória de luta e reivindicações, tanto do movimento negro quanto das lideranças indígenas para que nós estivéssemos aqui hoje ocupando estes espaços, enfrentando os desafios de permanecer e cursar uma graduação. Eu tenho orgulho de falar que sou fruto desse processo de luta. Entrei por meio das Políticas de Ações Afirmativas na Universidade de Brasília na graduação e posteriormente fiz o mestrado em Direitos Humanos e meu ingresso também aconteceu através das ações afirmativas. (Monteiro, 2022, p. 353)

A convocação da memória para lembrar o histórico de lutas que resultaram nas políticas de ações afirmativas a favor das sociedades originárias, é importante porque, além de destacar o relato como expressão da vivência cidadã, possibilita reflexões a respeito da

importância da presença indígena na universidade e suas repercussões na rotina institucional, com o aumento cada vez mais frequente dos povos:

Em 2004, a Fundação Nacional do Índio estimava (imprecisamente) em 1.300 estudantes a presença de indígenas no nível superior. De lá para cá, o MEC, cumprindo determinações do Plano Nacional de Educação e de outras diretrizes que consolidavam os direitos indígenas a uma educação intercultural, bilíngue e diferenciada, investiu na abertura de editais que propiciaram a criação de 26 cursos de Licenciatura Intercultural dispersos pelo Brasil, atuando em regimes muito específicos de acordo com as realidades indígenas específicas a que se destinam. E, sim, nesse meio tempo, até a decisão de maio do STF, as ações afirmativas sob a forma de cota proliferaram, e temos hoje, na avaliação do MEC e dos movimentos indígenas, em torno de 8.000 estudantes indígenas no ensino superior. (Lima, 2012, p .2).

Os dados mais recentes apresentados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e do Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), dão conta que houve um aumento significativo da presença indígena na educação superior. Assim, em 2011 o total de matrículas de estudantes indígenas correspondia a 9.764. Após, uma década, foi constatado um quantitativo de 46.252 nos espaços universitários. Entretanto, é preciso lembrar, que de acordo com o Censo Demográfico de 2022, a população indígena brasileira, organizada em 391 etnias, é composta por 1.694.836 pessoas, o que representa apenas 0,83% da sociedade brasileira (Brasil, 2022). E na educação superior, esse percentual é de 0, 5%, sendo que a maior parte dos estudantes indígenas, frequentam o ensino privado e não presencial:

Figura 1 – Estudantes indígenas na Educação Superior



Fonte: G1 - Portal de notícias

Na Universidade Federal de Rondônia, o acesso dos povos indígenas à educação superior tem ocorrido por meio de duas ações: em 2008 através da criação do curso Educação Básica Intercultural, uma formação específica e diferenciada exclusivamente para indígenas que atuam ou pretendem atuar como docentes em suas comunidades e a partir de 2013, pela implementação da Lei 12.711/2012, a conhecida Lei de Cotas, atualizada pela Lei 7º 14.723/2023, tanto em licenciaturas como em bacharelados.

De forma mais específica, discutiremos mais adiante, a questão da moradia estudantil, temática abordada no II Seminário de Avaliação das Ações Afirmativas, realizado pela Universidade Federal de Rondônia, Campus de Ji-Paraná em 2025. O evento é uma das atividades previstas pelo projeto “Equidade na Formação de Estudantes Indígenas e de Ações Afirmativas na Amazônia: da escola à universidade, os desafios das desigualdades na educação” (2024-2028).

3. AÇÕES AFIRMATIVAS E PERMANÊNCIA INDÍGENA: REFLEXÕES A PARTIR DA MORADIA ESTUDANTIL NO CURSO EDUCAÇÃO BÁSICA INTERCULTURAL DA UNIR

As desigualdades educacionais como vergonha nacional, como mancha e expressão de nosso atraso. [...]. O fantasma dessas desigualdades perturbando nossos sonhos de República, de democracia, de justiça e equidade. [...] as desigualdades continuam persistentes. Incômodas. As desigualdades dos coletivos sem-teto, sem-terra, sem-espaço, sem-comida, sem-universidade (grifo nosso), sem-territórios entram na escola como nunca antes e interrogam as políticas educativas, sua gestão e suas análises. (Arroyo, 2010, p. 1383)

A epígrafe questiona de forma contundente as perversidades da exclusão social, expressa nos “sem-acesso” a espaços sociais valorizados socialmente e necessários à sobrevivência e a dignidade das pessoas. Um contexto que nos faz lembrar a trajetória da Universidade Federal de Rondônia (UNIR) e o ingresso das sociedades indígenas às suas dependências.

Como já mencionado em outro estudo (Neves, 2012), a discussão a respeito das ações afirmativas na UNIR, por meio do sistema de cotas, como em todo o país, ocorreu nos anos 2000, mais especificamente em 2003, por meio de atividade proposta pela Pró-Reitoria de Graduação, Assuntos Comunitários e Estudantis (PROGRAD), com o sugestivo título: “Universidade Pública: para quem?”. No entanto, não houve implementação de propostas

nessa direção, embora ocorresse com frequência a inscrição de interessados indígenas em seus cursos.

De forma significativa, o ingresso de 50 estudantes, falantes de 19 línguas e pertencentes a 23 povos, ingressaram na única universidade pública, 6 anos depois. Em 2009, o Campus de Ji-Paraná recepcionava a primeira turma formada exclusivamente por indígenas para cursarem a Licenciatura em Educação Básica Intercultural – proposta formativa que tem o objetivo de habilitar docências indígenas para o Ensino Fundamental e Médio nas comunidades.

E foram estudantes indígenas, matriculados nesse curso, que participaram do II Seminário de Avaliação das Ações Afirmativas em 2025 que apresentaram importantes contribuições a respeito da moradia a partir de suas vivências. Trata-se de uma demanda posta pela formação, uma vez que o curso Educação Básica Intercultural acontece periodicamente na cidade de Ji-Paraná e a maioria dos estudantes residem em outros municípios, tanto do estado de Rondônia como do estado do Mato Grosso, em territórios indígenas. Significa dizer, que a cada semestre precisam se deslocar para frequentar as aulas presenciais, identificadas no Projeto Pedagógico do Curso (PPC) como Tempo Universidade.

A preocupação por moradia foi pensada na mesma época da elaboração do PPC em 2008. Na ocasião, houve uma mobilização de indígenas e não indígenas, junto a um parlamentar federal em busca de uma emenda que assegurasse a construção de um prédio que pudesse abrigar os futuros estudantes indígenas durante o período das aulas em Ji-Paraná.

Foi assegurado o recurso para a construção da Casa do Estudante Indígena, em um terreno doado pela Prefeitura Municipal de Ji-Paraná, considerando a natureza do programa adotado. O compromisso firmado era que após o término da obra, a Universidade Federal de Rondônia (UNIR), assumisse o imóvel em regime de comodato. No entanto, entre a construção e a finalização do processo, a UNIR, por meio da gestão da época, não aceitou administrar o prédio, um gesto em desfavor da educação diferenciada:

O alheamento da UNIR sobre o assunto pode ser interpretado como uma negação de uma caminhada de dez anos de trabalho que por si só já mobiliza constrangimentos. Uma forma de perpetuar as desigualdades educacionais, não se importar com a diferença e a vulnerabilidade apontada inclusive nos dados oficiais [...]. Abandonar um projeto de moradia a estudantes indígenas que precisam deste recurso, é reforçar práticas discriminatórias muitas vezes com base no suposto discurso da igualdade. Validar o velho projeto colonial

de educação monocultural ou racismo institucional, já que não há uma preocupação de verdade em possibilitar uma convivência que leve em conta as necessidades das culturas minoritárias de Rondônia. No fundo uma forma de manter e continuar reproduzindo a mentalidade da educação monocultural, em desfavor da educação diferenciada e os suportes que ela exige. (Neves, 2017, p. 4).

Na atualidade, essa moradia tem sido administrada pelo Centro Acadêmico Intercultural Indígena (CAII). E considerando que parte significativa dos estudantes presentes no seminário, desconheciam o processo de aquisição da única moradia indígena da UNIR em Ji-Paraná, com o objetivo de disseminar e fortalecer a memória dessa importante estratégia da permanência estudantil universitária, é que iniciamos a discussão com a apresentação do “Histórico da Casa do Estudante Indígena – Ji-Paraná”.

Com base nessa discussão, realizamos a roda de conversa para atualizar o tema na perspectiva estudantil indígena, no âmbito do curso Educação Básica Intercultural e do Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática (PPGEM) – Mestrado em Educação Matemática. Assim, a intenção foi ouvir como os estudantes têm enfrentado os desafios referentes à moradia em Ji-Paraná, estado de Rondônia.

Os estudantes indígenas fizeram várias intervenções a respeito das situações que enfrentam por ocasião do Tempo Universidade – etapa presencial de aulas, distante de seus territórios. De maneira geral, afirmaram que a despesa com a moradia consome parte significativa dos recursos recebidos da assistência estudantil.

E isso acontece porque a Casa do Estudante Indígena de Ji-Paraná não comporta todos os estudantes, principalmente aqueles (as) que vêm com suas famílias para as etapas letivas presenciais. Atualmente, há apenas dois quartos privativos que acomodam duas famílias, pois o outro espaço é um alojamento coletivo, equipado com beliches para solteiros, uma oferta que vai na contramão da cultura indígena, uma vez que em função do tempo das aulas, convivem com suas famílias durante o período das aulas.

Observamos que isso ocorre por várias razões: há crianças pequenas, algumas em fase de amamentação que precisam estar com as mães estudantes, o que exige também uma rede de apoio por meio da presença dos irmãos/irmãs maiores, o pai ou as avós para ajudar a cuidar dos (as) pequenos (as). Em outros casos, o pai e a mãe estudam no curso Educação Básica Intercultural e trazem as crianças de diferentes idades, inclusive são matriculadas em escolas próximas da UNIR – Campus Ji-Paraná, para não terem prejuízos em seus estudos.

A presença das famílias durante o Tempo Universidade, em nossa percepção, opera como um importante dispositivo referente à saúde mental dos estudantes. Observamos que os casos de alcoolismo geralmente envolvem os homens, que não estão com suas famílias. Um elemento que parece apontar que a presença dos familiares representa uma rede de apoio durante o período letivo.

Como a Casa do Estudante Indígena não dá conta de abrigar todos os alunos e alunas que frequentam o curso, cerca de 250 pessoas, há necessidade de alugar casas ou apartamentos nas proximidades da Universidade para ganhar tempo e evitar despesa com transporte urbano.

Durante a etapa presencial de aulas (Tempo Universidade) na cidade de Ji-Paraná, a maioria dos estudantes alugam casas e dividem com parentes ou amigos (as), com um valor médio de R\$ 700,00 por pessoa. E o que é mais intrigante: a maioria dos participantes mantém o aluguel para não ter que se preocupar com esse problema a cada etapa letiva.

O aluguel é feito diretamente com os/as proprietários/as, uma vez que com as imobiliárias, além de serem extremamente burocráticas (exigem contrato, fiador/a e vários documentos), não costumam alugar imóveis por menos de 6 (seis) meses. Informaram que as vezes os proprietários só alugam por 3 (três) meses, embora cada etapa letiva corresponda apenas a 2 (dois) meses por semestre.

E, nesse processo, os valores cobrados são bem variáveis, como por exemplo: uma casa de madeira, com 3 quartos, cozinha e um banheiro pode custar R\$ 1.000,00 e uma de alvenaria com a mesma quantidade de cômodos, pode custar apenas R\$ 700,00 ou ainda um único quarto com banheiro pode ser cobrado R\$ 500,00.

Além disso, há estudantes que de forma coletiva, como alugam o mesmo imóvel, pagam durante todo o ano o aluguel, para evitar a dor de cabeça de ter que procurar casas a cada período letivo. Outro motivo, é que também não precisarão se preocupar em guardar em outro local os móveis adquiridos como geladeira, fogão, colchões, panelas e outros itens.

Estes materiais geralmente são comprados em lojas de móveis usados e não são baratos. Quando precisam revender, as vezes para as mesmas lojas de onde fizeram as compras, os preços são bem mais baixos. Um estudante comprou um fogão usado, 4 bocas, sem botijão, por R\$ 400,00, quando procurou a loja para fazer a revenda, o preço proposto pelo vendedor foi de R\$ 150,00.

A roda de conversa sobre a situação da moradia foi muito importante porque está em curso a elaboração de uma nova normativa para a assistência estudantil indígena no âmbito do curso Educação Básica Intercultural. A Resolução nº 115/CONSAD, de 20 de dezembro de 2013 encontra-se com valores bastante defasados, principalmente em relação à moradia. Além disso é preciso atualizá-la tendo em vista a publicação da Lei 6º 14.914/2024 que instituiu a Política Nacional de Assistência Estudantil (Pnaes). A avaliação posta pelos estudantes pode contribuir na produção de argumentos com vistas a revisão justa dos valores para custear essa ação, com vistas à permanência na Universidade.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A reflexão sobre as Ações Afirmativas exige um contínuo processo de diálogo com os participantes das políticas públicas, tendo em vista que possibilita a aproximação com suas experiências. São momentos importantes que podem contribuir para a avaliação das proposições, para ver se estão cumprindo suas finalidades, sobretudo, enquanto mecanismo de correção das desigualdades sociais.

Assim, o texto em tela, contempla essa premissa, a partir da discussão da moradia observada por ocasião do II Seminário de Avaliação das Ações Afirmativas. O evento foi realizado na Universidade Federal de Rondônia, Campus de Ji-Paraná em 2025, no âmbito do projeto em rede “Equidade na Formação de Estudantes Indígenas e de Ações Afirmativas na Amazônia: da escola à universidade, os desafios das desigualdades na educação”, coordenado pela Universidade Federal de Roraima(UFRR).

Na oportunidade, foi possível dialogar sobre a moradia e os desafios enfrentados pelos estudantes indígenas do curso Licenciatura em Educação Básica Intercultural e do Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática (PPGEM). Como a Casa do Estudante Indígena não comporta e nem tem ambientes adequados às demandas do grupo, o aluguel de casas, coletivas ou não, tem sido a principal alternativa para permanecer em Ji-Paraná no período letivo. Foi apontada como a despesa mais cara ao lado da alimentação e transporte (deslocamento das aldeia até a cidade de Ji-Paraná), o que exige a busca por respostas institucionais quanto a atualização dos valores da assistência estudantil.

Inegavelmente as políticas de ação afirmativa no Brasil e, particularmente em Rondônia, tem alcançado muitos estudantes de origem popular, mas ainda é necessário

promover momentos de escuta com os beneficiários (as) com vistas a ajustar e aperfeiçoar as atividades de inclusão social.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Censo Demográfico Brasil Indígena**. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/brasil-indigena/> Acesso em: 20 maio 2026.

G1 – Portal de notícias. Número de indígenas no ensino superior é 5 vezes maior que em 2011, aponta levantamento. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2023/05/06/numero-de-indigenas-no-ensino-superior-e-5-vezes-maior-que-em-2011-aponta-levantamento.ghtml> Acesso em: 20 maio 2026.

LIMA, Antonio Carlos de Souza. **Povos Indígenas e Ações Afirmativas**: as cotas bastam? Rio de Janeiro, setembro de 2012. Disponível em: https://flacso.redelivre.org.br/files/2015/03/GEA_OPINIAO_N05.pdf Acesso em: 20 maio 2026.

MONTEIRO, Suliete Gervásio. Ações Afirmativas, Lei de Cotas e Permanência de indígenas nas Universidades Públicas: desafios e possibilidades. **Revista da ABPN**, v. 14, n. 39, março – maio, p. 351 a 385, 2022.

NEVES, Josélia Gomes. Universidade pública brasileira, a quem será que se destina? A UNIR e as Políticas de Ações Afirmativas na Amazônia. **Revista P@rtes**, 05/05/2012.

NEVES, Josélia Gomes. A Casa do Estudante Indígena de Ji-Paraná: dez anos de luta por permanência na UNIR. **Tudo Rondônia**. Publicado em 27 de fevereiro de 2017. Disponível em: <https://www.tudorondonia.com/noticias/a-casa-do-estudante-indigena-de-ji-parana-dez-anos-de-luta-por-permanencia-na-unir,68596.shtml> Acesso 20 maio de 2026.

SANTOS, Sales Augusto dos; CAVALLEIRO, Eliane; BARBOSA, Maria Inês da Silva; RIBEIRO, Matilde. Ações afirmativas: polêmicas e possibilidades sobre igualdade racial e o papel do Estado. **Estudos feministas**, Florianópolis, v. 16, n. 3, p. 913-929, set./dez. 2008.

SILVÉRIO, Valter Roberto. **Sons negros com ruídos brancos**. In: ABONG. Racismo no Brasil. São Paulo: Peirópolis, 2002, p. 89-104.

CAPÍTULO VI

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E INTERVENÇÕES CLÍNICAS NO AEE: UM ESTUDO SOBRE INCLUSÃO E APRENDIZAGEM

PEDAGOGICAL PRACTICES AND CLINICAL INTERVENTIONS IN SPECIALIZED EDUCATIONAL SERVICES (AEE): A STUDY ON INCLUSION AND LEARNING

DOI: 10.51859/amplla.hec6315-6

Kaliene de Souza Guimarães ¹

Mestranda do Curso de Mestrado em Ciências da Educação pela World Ecumenic University.

RESUMO

Este trabalho aborda a educação inclusiva no contexto escolar, buscando compreender como esse processo se desenvolve na prática, especialmente a partir da relação entre o ensino regular e o Atendimento Educacional Especializado (AEE). A inclusão é entendida como algo que vai além do acesso à escola, envolvendo principalmente a garantia de aprendizagem para todos os estudantes, respeitando suas particularidades e necessidades. Ao longo da análise, são discutidas as contribuições do AEE como suporte importante no desenvolvimento dos alunos público-alvo da educação especial, atuando de forma complementar ao trabalho realizado em sala de aula. Também se destaca a relevância das práticas pedagógicas inclusivas, que exigem adaptações, sensibilidade e um olhar mais atento às especificidades de cada estudante no processo de ensino e aprendizagem. Para a construção deste estudo, foram utilizados, além do referencial teórico baseado em autores como Mantoan (2003) e Vygotsky (1998), documentos institucionais e questionários aplicados à professora da sala regular, à professora do AEE e à coordenação pedagógica, possibilitando uma compreensão mais próxima da realidade escolar investigada. De modo geral, percebe-se que a inclusão não depende apenas de recursos ou estratégias pedagógicas, mas principalmente de uma mudança de postura dentro da escola, valorizando a diversidade e buscando garantir a participação efetiva de todos os estudantes no processo educativo.

Palavras-chave: Educação inclusiva; Inclusão escolar; Práticas pedagógicas.

ABSTRACT

This study addresses inclusive education in the school context, seeking to understand how this process takes place in practice, especially in the relationship between regular education and Specialized Educational Services (AEE). Inclusion is understood as something that goes beyond school access, focusing mainly on ensuring learning for all students while respecting their individual characteristics and needs. The analysis highlights the role of AEE as an important support for the development of students who are part of special education, working in a complementary way to classroom teaching. It also emphasizes the importance of inclusive pedagogical practices, which require adaptations, sensitivity, and a closer attention to each student's learning process. In addition to the theoretical framework based on authors such as Mantoan (2003) and Vygotsky (1998), institutional documents and questionnaires applied to the regular classroom teacher, the AEE teacher, and the school coordination team were used, allowing a closer understanding of the school reality analyzed. Overall, it is understood that inclusion does not depend only on pedagogical resources or strategies, but mainly on a change in attitude within the school environment, valuing diversity and ensuring the effective participation of all students in the educational process.

Keywords: Inclusive education; School inclusion; Pedagogical practices.

1. INTRODUÇÃO

A educação inclusiva tem assumido crescente relevância no cenário educacional contemporâneo, sobretudo diante da necessidade de assegurar o direito de todos os alunos a uma aprendizagem de qualidade, respeitando suas especificidades e singularidades. Nesse contexto, a inclusão não se limita ao acesso à escola, mas envolve a garantia de participação efetiva, desenvolvimento integral e aprendizagem significativa.

Diante dessa perspectiva, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) configura-se como um importante suporte ao ensino regular, ao oferecer estratégias, recursos e intervenções pedagógicas voltadas às necessidades específicas dos estudantes. Ressalta-se que esse atendimento não substitui a escolarização comum, mas a complementa, contribuindo para a ampliação das condições de aprendizagem e permanência dos alunos no ambiente escolar.

No âmbito das discussões teóricas, incluir implica repensar a organização da escola e suas práticas pedagógicas. Conforme destaca Mantoan (2003), a inclusão exige a transformação do sistema educacional, de modo que este esteja preparado para atender à diversidade dos estudantes. Nessa mesma direção, a aprendizagem é compreendida como um processo social, mediado pelas interações estabelecidas no contexto escolar. Segundo Vygotsky (1998), o desenvolvimento do aluno ocorre por meio dessas interações, sendo o professor um mediador fundamental na construção do conhecimento.

Além disso, aspectos relacionados à organização do ambiente e ao uso de estratégias pedagógicas adequadas também se mostram essenciais, especialmente no atendimento a alunos com necessidades educacionais específicas. De acordo com Cosenza e Guerra (2011), ambientes estruturados e o uso de recursos apropriados favorecem o desenvolvimento cognitivo e emocional dos estudantes.

À luz dessas considerações, este estudo tem como objetivo analisar as práticas pedagógicas e as intervenções desenvolvidas no Atendimento Educacional Especializado, buscando compreender de que maneira essas ações contribuem para o processo de inclusão e aprendizagem. Para tanto, a pesquisa fundamenta-se na vivência no contexto escolar, estabelecendo uma articulação entre teoria e prática.

No que se refere à problematização, busca-se responder à seguinte questão: de que forma as práticas pedagógicas desenvolvidas no Atendimento Educacional Especializado

contribuem para a inclusão e aprendizagem de alunos com necessidades educacionais específicas?

Como objetivo geral, pretende-se analisar as práticas pedagógicas e intervenções desenvolvidas no AEE e sua contribuição para o processo de inclusão. Especificamente, busca-se: (i) compreender o funcionamento do AEE no contexto escolar; (ii) identificar as principais estratégias pedagógicas utilizadas; (iii) analisar o processo de inclusão desses alunos; e (iv) relacionar os fundamentos teóricos com a prática observada.

A relevância deste estudo justifica-se pela importância da educação inclusiva no contexto atual, bem como pela necessidade de compreender, na prática, como o Atendimento Educacional Especializado contribui para o desenvolvimento dos alunos. Ademais, a pesquisa possibilita reflexões acerca da adoção de práticas pedagógicas mais inclusivas, contribuindo para a formação profissional e para a melhoria da qualidade do ensino.

Por fim, este artigo está estruturado em seções que contemplam a fundamentação teórica sobre educação inclusiva e AEE, os procedimentos metodológicos adotados, a análise e discussão dos resultados e, por fim, as considerações finais.

2. HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA NO BRASIL

A educação especial no Brasil, durante muito tempo, esteve marcada por práticas segregadoras, nas quais os alunos com deficiência eram atendidos em instituições separadas do ensino regular. Esse modelo refletia uma visão limitada sobre o processo de aprendizagem e sobre o papel da escola na formação dos indivíduos, restringindo o acesso desses alunos ao convívio social e educacional (MANTOAN, 2003).

Com o avanço das discussões sociais e educacionais, essa realidade passou a ser questionada, dando espaço a uma nova perspectiva baseada na inclusão. A proposta inclusiva defende que todos os alunos têm o direito de aprender juntos, respeitando suas diferenças e necessidades, promovendo um ambiente mais democrático e igualitário (MANTOAN, 2003).

No Brasil, essa mudança se fortaleceu com a criação de políticas públicas e legislações que garantem o acesso e a permanência dos alunos na escola regular. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9.394/96 estabelece que a educação especial deve ser oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, assegurando o direito à educação para todos.

Nesse contexto, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) surge como um serviço complementar, voltado ao atendimento das necessidades específicas dos alunos. Esse atendimento não substitui o ensino regular, mas oferece suporte pedagógico que contribui para o desenvolvimento e a aprendizagem dos estudantes (BRASIL, 2008).

Assim, a inclusão escolar passa a exigir uma mudança de paradigma, em que a escola deixa de ser seletiva e passa a se adaptar à diversidade dos alunos. Como afirma Mantoan (2003), incluir implica transformar a escola em um espaço capaz de acolher e ensinar a todos, respeitando suas singularidades.

A educação especial no Brasil, por um longo período, esteve pautada em práticas segregadoras, nas quais os alunos com deficiência eram atendidos em instituições especializadas, separadas do ensino regular. Esse modelo refletia uma concepção excludente de educação, que limitava as possibilidades de desenvolvimento desses sujeitos. Nesse sentido, Mantoan (2003, p. 15) afirma que “a escola tradicional sempre se organizou para atender a um aluno padrão, excluindo aqueles que não se ajustavam a esse modelo”, evidenciando a lógica seletiva predominante nesse período.

Com o avanço das discussões sociais, políticas e educacionais, sobretudo a partir do final do século XX, passou-se a questionar esse modelo excludente, abrindo espaço para a construção de uma perspectiva inclusiva. A educação inclusiva surge, então, como um movimento que defende o direito de todos à educação, independentemente de suas condições físicas, cognitivas ou sociais. Conforme destaca Mantoan (2003, p. 24), “incluir é reconhecer e valorizar as diferenças como condição humana, promovendo a participação de todos no processo educativo”.

No contexto brasileiro, essa mudança de paradigma foi impulsionada por importantes marcos legais, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9.394/96, que estabelece a oferta da educação especial preferencialmente na rede regular de ensino. Tal legislação representa um avanço significativo ao reconhecer o direito à escolarização inclusiva. De acordo com Brasil (1996, p. 19), “a educação especial deve integrar-se ao ensino regular, garantindo atendimento às necessidades específicas dos educandos”, reforçando a perspectiva de inclusão no sistema educacional.

Nesse cenário, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) passa a desempenhar um papel fundamental como serviço complementar à escolarização. Sua função é oferecer recursos pedagógicos e estratégias que favoreçam a aprendizagem dos alunos com

necessidades educacionais específicas. Segundo Brasil (2008, p. 10), “o AEE tem como finalidade identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos”, contribuindo diretamente para a efetivação da inclusão.

Dessa forma, a educação inclusiva implica uma mudança significativa na organização escolar, exigindo novas práticas pedagógicas e uma postura mais flexível por parte dos profissionais da educação. Como ressalta Mantoan (2003, p. 35), “a inclusão exige a transformação da escola, para que ela seja capaz de atender a todos os alunos, sem distinção”, evidenciando que a construção de uma escola inclusiva depende de um compromisso coletivo com a equidade, o respeito às diferenças e a garantia do direito à aprendizagem.

2.1. CONCEITO DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A educação inclusiva pode ser compreendida como um modelo educacional que busca garantir o direito de todos os alunos à aprendizagem, respeitando suas diferenças e promovendo igualdade de oportunidades no ambiente escolar (MANTOAN, 2003).

Nesse sentido, incluir não significa apenas permitir o acesso do aluno à escola, mas garantir sua participação efetiva no processo de ensino-aprendizagem. Isso exige mudanças nas práticas pedagógicas e na organização escolar, de modo a atender às necessidades de todos os estudantes (MANTOAN, 2003).

Além disso, o processo de aprendizagem ocorre a partir das interações sociais e da mediação pedagógica. Vygotsky (1998) destaca que o desenvolvimento cognitivo está diretamente relacionado ao meio social, sendo o professor um mediador essencial na construção do conhecimento.

Outro aspecto relevante diz respeito à organização do ambiente de aprendizagem. De acordo com Cosenza e Guerra (2011), ambientes estruturados e o uso de recursos pedagógicos adequados favorecem a atenção, o comportamento e o desenvolvimento cognitivo dos alunos, especialmente daqueles com necessidades educacionais específicas.

Dessa forma, a educação inclusiva exige práticas pedagógicas flexíveis, capazes de se adaptar às diferentes realidades dos alunos, promovendo não apenas o acesso à escola, mas também a permanência e o sucesso no processo de aprendizagem (MANTOAN, 2003).

2.2. POLÍTICAS PÚBLICAS E LEGISLAÇÃO

A educação inclusiva no Brasil é respaldada por um conjunto de legislações que garantem o direito de todos os alunos à educação. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9.394/96 estabelece que a educação especial deve ser oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, assegurando igualdade de acesso e permanência na escola.

Além da LDB, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) reforça a necessidade de inclusão dos alunos no ensino regular, garantindo o suporte necessário para atender às suas especificidades. Nesse contexto, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) é definido como um serviço complementar, responsável por oferecer recursos pedagógicos e estratégias que favoreçam a aprendizagem dos alunos com necessidades educacionais específicas (BRASIL, 2008).

Para que essas políticas sejam efetivadas, é fundamental a organização da escola e o planejamento pedagógico. Segundo Libâneo (2013), a qualidade do ensino está diretamente relacionada à forma como a escola se organiza e desenvolve suas práticas educativas.

Dessa forma, as políticas públicas voltadas à educação inclusiva representam um avanço significativo, pois garantem não apenas o acesso à escola, mas também condições para que todos os alunos possam aprender e se desenvolver de maneira plena (LIBÂNEO, 2013).

3. METODOLOGIA

A presente pesquisa caracteriza-se por uma abordagem qualitativa, uma vez que busca compreender, de maneira aprofundada, as práticas pedagógicas desenvolvidas no âmbito do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e sua relação com o processo de inclusão e aprendizagem dos alunos. Conforme Gil (2002), a pesquisa qualitativa possibilita a análise da realidade em sua complexidade, considerando o contexto e as experiências vivenciadas pelos sujeitos envolvidos.

No que se refere aos objetivos, trata-se de uma pesquisa de natureza descritiva, pois tem como finalidade observar, registrar e analisar fenômenos que ocorrem no ambiente escolar, sem a interferência direta do pesquisador. De acordo com Gil (2002), esse tipo de pesquisa visa descrever as características de determinada população ou fenômeno, bem como compreender suas manifestações no contexto investigado.

Quanto aos procedimentos técnicos, adotou-se o estudo de campo, realizado em uma escola da rede pública municipal de ensino. A escolha por essa modalidade justifica-se pela

possibilidade de inserção direta no ambiente pesquisado, permitindo uma aproximação com a realidade escolar e favorecendo a compreensão das práticas pedagógicas desenvolvidas no cotidiano educacional.

A coleta de dados foi realizada por meio de diferentes instrumentos, a saber: observação direta, aplicação de questionários a profissionais da instituição e registros sistemáticos provenientes das vivências durante o período de estágio. A observação possibilitou o acompanhamento da rotina da sala de aula e do AEE, enquanto os questionários contribuíram para a compreensão das estratégias pedagógicas adotadas e do processo de desenvolvimento da aluna. Nesse sentido, Lakatos e Marconi (2003) destacam que a utilização de múltiplos instrumentos de coleta de dados contribui para maior consistência e confiabilidade dos resultados.

O estudo envolveu tanto a prática institucional quanto a prática clínica, com foco no acompanhamento de uma aluna com necessidades educacionais específicas, diagnosticada com Transtorno do Espectro Autista (TEA), Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) e epilepsia. Essa vivência permitiu observar, de forma contextualizada, como se efetivam os processos de inclusão e aprendizagem no ambiente escolar.

A análise dos dados foi realizada de forma qualitativa, considerando as informações obtidas por meio das observações, dos questionários e das reflexões construídas ao longo do estágio. Tal procedimento possibilitou identificar aspectos relevantes acerca das práticas pedagógicas e do papel do AEE no desenvolvimento da aluna.

Dessa forma, a metodologia adotada permitiu uma compreensão aprofundada da realidade investigada, favorecendo a articulação entre os referenciais teóricos e a prática vivenciada no contexto escolar.

4. DISCUSSÃO

A pesquisa foi realizada em uma escola da rede pública municipal de ensino, que atende alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental. A instituição conta com uma equipe formada por professores, coordenação pedagógica, direção e demais funcionários, que atuam de forma conjunta na organização das atividades escolares.

Observa-se que a escola possui uma organização pedagógica bem estruturada, com planejamento das atividades e acompanhamento do desenvolvimento dos alunos. Esse

aspecto contribui para o bom funcionamento da rotina escolar e para o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem.

No ambiente escolar, percebe-se a preocupação com a inclusão dos alunos, buscando atender às diferentes necessidades presentes na sala de aula. A escola demonstra um esforço em manter um espaço acolhedor, favorecendo a convivência entre os alunos e o respeito às diferenças.

Outro ponto importante é a atuação da coordenação pedagógica, que oferece suporte aos professores por meio de orientações e acompanhamento das práticas desenvolvidas. Esse apoio contribui para a organização do trabalho docente e para a utilização de estratégias que atendam melhor às necessidades dos alunos.

De modo geral, o contexto escolar analisado apresenta uma estrutura organizada e um ambiente favorável ao desenvolvimento dos alunos, o que contribui para a construção de práticas pedagógicas mais inclusivas.

Durante a prática institucional, foi possível acompanhar a rotina de uma turma do 1º ano do Ensino Fundamental, no turno matutino, com o objetivo de observar o desenvolvimento das aulas e a participação dos alunos nas atividades propostas. A análise concentrou-se, de modo particular, em uma aluna com necessidades educacionais específicas, diagnosticada com Transtorno do Espectro Autista (TEA), Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) e epilepsia, buscando compreender como se efetiva seu processo de inclusão no ambiente escolar.

No decorrer das aulas, foram desenvolvidas diversas atividades pedagógicas, tais como rodas de leitura, jogos educativos, atividades com sílabas, exercícios matemáticos e utilização do livro didático. Essas práticas favoreceram não apenas a aprendizagem dos conteúdos curriculares, mas também promoveram a interação social entre os alunos, aspecto fundamental no processo de inclusão.

Observou-se que a aluna apresentou bom desempenho nas atividades propostas, demonstrando autonomia e domínio em habilidades relacionadas à leitura, à escrita e à matemática. Em diversos momentos, acompanhou o ritmo da turma de forma satisfatória, evidenciando potencial de aprendizagem compatível com os objetivos pedagógicos estabelecidos.

No que se refere aos aspectos comportamentais, identificou-se sensibilidade a estímulos sonoros, o que, em algumas situações, interferiu em sua capacidade de

concentração. Contudo, de maneira geral, a aluna conseguiu participar das atividades e manter-se envolvida nas propostas pedagógicas.

Outro aspecto relevante diz respeito às interações sociais. A aluna demonstrou boa relação com colegas e professores, participando de atividades em grupo e evidenciando interesse pelas práticas desenvolvidas em sala de aula. Esse fator contribui significativamente para o fortalecimento do processo inclusivo.

De modo geral, a prática institucional evidenciou que, apesar de suas especificidades, a aluna encontra-se bem inserida no contexto escolar, participando ativamente das atividades e apresentando avanços significativos em seu processo de aprendizagem.

No âmbito do Atendimento Educacional Especializado (AEE), foi possível acompanhar de forma mais detalhada o desenvolvimento da aluna, observando a organização dos atendimentos e as estratégias pedagógicas adotadas nesse contexto.

O atendimento ocorreu de forma individualizada, em um ambiente estruturado e com a utilização de materiais pedagógicos diversificados, o que contribuiu para a manutenção da atenção e o engajamento da aluna nas atividades. Em comparação à sala de aula regular, esse espaço apresentou-se mais favorável à concentração, devido à redução de estímulos externos.

Durante os atendimentos, foram empregadas estratégias diferenciadas, como o uso de materiais concretos, recursos visuais e explicações mais direcionadas, facilitando a compreensão dos conteúdos trabalhados, especialmente nas áreas de leitura, escrita e matemática. Tais estratégias evidenciam a importância da adaptação metodológica no atendimento às necessidades específicas dos alunos.

A aluna demonstrou interesse e participação nas atividades propostas, respondendo positivamente às orientações e apresentando maior segurança na realização das tarefas quando mediada adequadamente. Esse aspecto reforça a relevância da mediação pedagógica no processo de aprendizagem.

Entretanto, também foram observadas dificuldades relacionadas à atenção, à manutenção do foco e à autorregulação emocional. Em determinadas situações, a aluna apresentou desafios para lidar com frustrações, demandando intervenções da professora do AEE. Destaca-se, nesse contexto, o papel fundamental da mediação docente, uma vez que a atuação da professora do AEE foi essencial para orientar, estimular e auxiliar a aluna na realização de suas atividades, favorecendo seu desenvolvimento cognitivo e emocional.

De modo geral, o Atendimento Educacional Especializado configurou-se como um suporte indispensável ao processo de inclusão, contribuindo significativamente para a aprendizagem da aluna e para o enfrentamento das dificuldades apresentadas no contexto escolar.

4.1. PERCEPÇÕES DOCENTES E ANÁLISE DOS DADOS DOS QUESTIONÁRIOS NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A análise dos dados provenientes dos questionários aplicados aos profissionais da instituição escolar constituiu um importante complemento às observações realizadas durante a prática institucional e no Atendimento Educacional Especializado (AEE). Esses dados permitiram ampliar a compreensão acerca do desenvolvimento da aluna, possibilitando a triangulação das informações e o confronto entre as percepções docentes e as evidências observadas em campo.

De modo geral, os profissionais caracterizam a aluna como uma estudante com bom desempenho escolar, destacando sua participação ativa nas atividades propostas e sua capacidade de acompanhar os conteúdos trabalhados em sala de aula. Tais apontamentos corroboram as observações realizadas durante o estágio, evidenciando consistência entre os diferentes instrumentos de coleta de dados, o que contribui para a confiabilidade da análise.

Entretanto, os relatos também indicam a necessidade de apoio pedagógico em situações que demandam maior concentração e autorregulação emocional. Embora a aluna apresente avanços significativos em seu processo de aprendizagem, observa-se a presença de oscilações relacionadas à atenção e à forma como lida com frustrações, o que requer intervenções mais sistemáticas e estratégias pedagógicas diferenciadas.

Outro aspecto relevante evidenciado pelos questionários refere-se à importância do AEE como suporte complementar ao ensino regular. Segundo os profissionais, esse atendimento contribui para a organização das aprendizagens, o desenvolvimento da autonomia e o fortalecimento de habilidades cognitivas e comportamentais. Essa percepção converge com os dados empíricos observados durante o atendimento, nos quais se verificou maior engajamento e segurança da aluna na realização das atividades propostas.

Além disso, destaca-se que a aluna mantém relações interpessoais positivas com colegas e professores, participando ativamente das atividades escolares e demonstrando boa adaptação ao ambiente educacional. Esse elemento reforça a relevância de um contexto

escolar acolhedor e inclusivo, que favoreça não apenas a aprendizagem, mas também o desenvolvimento social e emocional dos estudantes.

Dessa forma, a análise dos questionários evidencia que o processo de inclusão da aluna se constrói de maneira mais efetiva quando há articulação entre os diferentes espaços educativos sala de aula regular e AEE, aliada ao uso de estratégias pedagógicas alinhadas às suas necessidades específicas. Tal integração mostra-se fundamental para a promoção de uma aprendizagem significativa e para o fortalecimento da inclusão escolar.

A partir da articulação entre os dados obtidos nas observações de campo, nas práticas pedagógicas desenvolvidas e nos questionários aplicados, foi possível compreender de maneira mais abrangente o processo de inclusão e aprendizagem da aluna no contexto escolar. Os resultados evidenciam que seu desenvolvimento ocorre de forma progressiva, especialmente quando há integração entre o ensino regular e o Atendimento Educacional Especializado.

Observa-se que a aluna apresenta avanços significativos nas áreas de leitura, escrita e raciocínio lógico, o que pode ser associado às estratégias pedagógicas adotadas pelos profissionais, que demonstram sensibilidade ao considerar suas especificidades no processo de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, evidencia-se a importância da flexibilização das práticas pedagógicas como elemento central da educação inclusiva.

Por outro lado, persistem desafios relacionados à atenção, à concentração e à autorregulação emocional, os quais impactam, em determinados momentos, a continuidade das atividades e a resposta da aluna a situações desafiadoras. Esses aspectos indicam a necessidade de planejamento pedagógico individualizado e de intervenções contínuas que favoreçam o desenvolvimento integral da estudante.

Nesse contexto, destaca-se o papel fundamental da mediação pedagógica, uma vez que a atuação articulada entre professor da sala regular, profissionais do AEE e equipe pedagógica contribui significativamente para a organização do ambiente de aprendizagem e para o atendimento às necessidades da aluna. Tal articulação evidencia que a inclusão efetiva depende de ações coletivas e intencionais no espaço escolar.

Ademais, os dados reforçam a importância de um ambiente escolar estruturado, acolhedor e sensível às diferenças, no qual os alunos possam desenvolver suas potencialidades respeitando seus ritmos e limites. Nessas condições, observa-se maior

engajamento, participação e evolução no processo de aprendizagem, consolidando a inclusão para além do acesso, abrangendo também a permanência e o sucesso escolar.

Dessa maneira, os achados da pesquisa dialogam com os referenciais teóricos da área, ao evidenciar que a educação inclusiva requer práticas pedagógicas flexíveis, mediação qualificada e valorização das singularidades dos estudantes. A aprendizagem, nesse contexto, configura-se como um processo multidimensional, que envolve aspectos cognitivos, sociais e emocionais.

Conclui-se que o Atendimento Educacional Especializado, em articulação com a sala de aula regular, desempenha papel essencial no desenvolvimento da aluna, contribuindo para sua aprendizagem, autonomia e inclusão. A experiência analisada reforça a necessidade de práticas pedagógicas comprometidas com a equidade, o respeito às diferenças e a promoção de oportunidades educacionais para todos.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estágio supervisionado constituiu-se como uma experiência fundamental para a compreensão do processo de inclusão escolar no contexto da educação básica. A vivência tanto na prática institucional quanto no Atendimento Educacional Especializado (AEE) possibilitou uma análise mais concreta das dinâmicas que permeiam o processo de ensino-aprendizagem, evidenciando que este ultrapassa a mera transmissão de conteúdos, envolvendo aspectos relacionais, mediadores e adaptativos.

No contexto da sala de aula regular, observou-se que a organização da rotina pedagógica exerce influência direta na participação dos estudantes, destacando-se a importância de práticas estruturadas e inclusivas. Por sua vez, no âmbito do AEE, a experiência proporcionou um acompanhamento mais individualizado, permitindo identificar, com maior precisão, os avanços, desafios e necessidades da aluna, bem como a relevância de intervenções pedagógicas específicas para o seu desenvolvimento.

Ao longo da investigação, evidenciou-se que adaptações pedagógicas, ainda que pontuais, exercem impacto significativo no processo de aprendizagem, especialmente quando orientadas pelas necessidades individuais dos alunos. Nesse sentido, a atuação docente, aliada ao suporte especializado, mostrou-se essencial para promover maior segurança, autonomia e participação no ambiente escolar.

Ademais, constatou-se que a inclusão não se efetiva de maneira automática, mas demanda o envolvimento coletivo da equipe escolar, sensibilidade pedagógica e constante revisão das práticas educativas. A articulação entre a sala de aula regular e o Atendimento Educacional Especializado revelou-se, portanto, um elemento central para a consolidação de práticas inclusivas mais efetivas.

De modo geral, a experiência contribuiu significativamente para a formação profissional, ao possibilitar a articulação entre os referenciais teóricos e a prática vivenciada. Mais do que observar, a pesquisa permitiu refletir criticamente sobre as práticas pedagógicas, reforçando a importância de um ensino comprometido com o respeito às singularidades, aos ritmos de aprendizagem e às potencialidades dos estudantes.

Destaca-se a necessidade de fortalecimento de políticas e práticas educacionais que promovam uma educação inclusiva, equitativa e de qualidade, reafirmando o compromisso com a construção de um ambiente escolar mais acessível, humano e democrático.

REFERÊNCIAS

- BARKLEY, Russell A. **Transtorno de déficit de atenção/hiperatividade (TDAH): guia completo para pais, professores e profissionais da saúde**. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.
- COSENZA, Ramon M.; GUERRA, Leonor B. **Neurociência e educação: como o cérebro aprende**. Porto Alegre: Artmed, 2011.
- ESCOLA MUNICIPAL ANTÔNIO BASÍLIO. **Documentos institucionais**. Santana do Seridó/RN, 2025.
- GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.
- LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 2003.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 6. ed. Goiânia: Alternativa, 2013.
- MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.
- VYGOTSKY, Lev Semionovich. **A formação social da mente**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

CAPÍTULO VII

EDUCAÇÃO POSITIVA E PARENTALIDADE NO CONTEXTO DO TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA: CONTRIBUIÇÕES PARA O BEM-ESTAR DE PAIS DE ESCOLARES

POSITIVE EDUCATION AND PARENTING IN THE CONTEXT OF AUTISM SPECTRUM DISORDER: CONTRIBUTIONS TO THE WELL-BEING OF PARENTS OF SCHOOLCHILDREN

DOI: [10.51859/ampla.hec6315-7](https://doi.org/10.51859/ampla.hec6315-7)

Paula Juliana Fernandes Martins ¹
Thaislane Oliveira Costa ²

1 Psicóloga clínica. Especialista em Análise do Comportamento Aplicada (Malta). Instituição associada: Faculeste.

2 Pedagoga. Psicopedagoga, especialista em psicopedagogia clínica, hospitalar e institucional. Especialista em análise do comportamento aplicada (ABA). instituição associada.

RESUMO

Com o aumento no número de diagnósticos de crianças autistas, evidencia-se a urgência de ações que promovam o bem-estar de suas famílias durante o processo terapêutico, especialmente dos pais. Nesse cenário, a Educação Positiva, pautada na Psicologia Positiva, surge como uma abordagem promissora, cujo foco é a promoção do bem-estar subjetivo e o desenvolvimento de forças e virtudes humanas. Este ensaio teórico tem por objetivo discutir, a partir de revisão da literatura, os fundamentos e as contribuições de intervenções em Educação Positiva direcionadas a pais de escolares com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Para tanto, articulam-se quatro eixos: o impacto do diagnóstico na família; parentalidade, estresse e práticas educativas; educação positiva, parentalidade positiva e contexto escolar; e intervenções com pais de crianças com TEA. Conclui-se que a Educação Positiva, ao deslocar o foco do déficit para o fortalecimento de recursos, potencialidades e vínculos, constitui um caminho fértil para o cuidado com a saúde mental parental e, por extensão, para o desenvolvimento escolar e social da criança.

Palavras-chave: Educação Positiva. Psicologia Positiva. Escola. Pais. Transtorno do Espectro Autista.

ABSTRACT

Given the increase in the number of diagnoses of autistic children, there is an urgent need for actions that promote the well-being of their families during the therapeutic process, especially the parents. In this scenario, Positive Education, based on Positive Psychology, emerges as a promising approach, focused on promoting subjective well-being and developing human strengths and virtues. This theoretical essay aims to discuss, based on a literature review, the foundations and contributions of Positive Education interventions aimed at parents of schoolchildren with Autism Spectrum Disorder (ASD). To this end, four axes are articulated: the impact of the diagnosis on the family; parenting, stress, and educational practices; positive education, positive parenting, and the school context; and interventions with parents of children with ASD. It is concluded that Positive Education, by shifting the focus from deficit to the strengthening of resources, potentialities, and bonds, constitutes a fertile path for the care of parental mental health and, by extension, for the child's school and social development.

Keywords: Positive Education. Positive Psychology. School. Parents. Autism Spectrum Disorder.

1. INTRODUÇÃO

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é um transtorno do neurodesenvolvimento caracterizado por dificuldades na comunicação, na interação social e por padrões comportamentais restritivos e repetitivos. Esses padrões se manifestam por meio de atrasos em marcos do desenvolvimento, como a fala, o baixo contato visual, dificuldades de interação social, disfunção sensorial e fixações por objetos ou temas específicos (OLIVEIRA; SCHMIDT; COELHO, 2024).

Nota-se um aumento de cerca de 1% a 2% nos diagnósticos de crianças autistas em escala mundial. Esse crescimento, segundo dados epidemiológicos, vem sendo percebido desde 1943, período em que se iniciaram as pesquisas na área (OLIVEIRA; SCHMIDT; COELHO, 2024). Isso evidencia a urgência de ações que promovam não somente o desenvolvimento da criança autista, mas também o bem-estar de suas famílias durante o processo terapêutico, especialmente dos pais, que assumem um papel fundamental dentro dos contextos educacional e social dos filhos (MORATO; PEREIRA; SILVA, 2023).

Nesse cenário, a Educação Positiva surge como uma abordagem promissora, pautada na Psicologia Positiva, cujo foco principal é a promoção do bem-estar subjetivo e o desenvolvimento de forças e virtudes humanas, como gratidão, esperança e empatia. Essa abordagem busca criar intervenções baseadas em evidências científicas, com o objetivo de desenvolver competências socioemocionais, fortalecer vínculos e promover estratégias de enfrentamento saudáveis (CINTRA; GUERRA, 2017).

Cabe destacar que a criança com TEA passa parte significativa do seu dia no ambiente escolar, espaço que, ao lado da família, constitui um dos principais contextos de desenvolvimento, aprendizagem e socialização. Assim, pensar o bem-estar dos pais implica, necessariamente, considerar a articulação entre família e escola, uma vez que os cuidadores atuam como mediadores entre esses dois contextos e como corresponsáveis pela generalização, para o cotidiano, das aprendizagens construídas nos processos terapêutico e pedagógico.

Apesar de existirem intervenções em Educação Positiva voltadas ao desenvolvimento infantil no TEA, como a realizada por Freitas, Lopes e Andrade (2024), que buscou aumentar o nível de autonomia de crianças no ambiente familiar após a aplicação de técnicas positivas, ainda são escassos os programas estruturados que considerem o impacto do diagnóstico de

TEA da criança na saúde mental dos pais. Diante disso, este ensaio teórico tem por objetivo discutir, a partir da revisão da literatura, os fundamentos e as contribuições de intervenções em Educação Positiva direcionadas a pais de escolares com diagnóstico de TEA. A discussão organiza-se em quatro eixos, apresentados nas seções seguintes.

2. O IMPACTO DO DIAGNÓSTICO NA FAMÍLIA

Segundo Figueiredo, Rangel e Lima (2020), o impacto do diagnóstico de TEA reverbera em toda a família, uma vez que a chegada de um novo membro familiar geralmente é cercada de expectativas; dessa forma, uma nova realidade surge, impondo readaptações de rotas e, conseqüentemente, de planos para os envolvidos. Todos esses fatores estão associados a outros aspectos igualmente importantes, como sobrecarga emocional, dor familiar, readaptação à nova realidade e isolamento social.

Em concordância com o estudo anterior, Moraes, Bialer e Lerner (2021) aprofundaram a investigação, realizando uma pesquisa com famílias de crianças com TEA, buscando compreender como o autismo impacta a dinâmica e as relações familiares. Respeitando preceitos éticos, foram colhidos relatos reais de pais e irmãos, com a intenção de ampliar a visão sobre o assunto e ajudar a melhorar o apoio dado a eles, não só após o diagnóstico, mas durante todo o tratamento. As reflexões desenvolvidas levam a perguntas sobre o papel dos serviços de atenção básica à saúde e sobre como encorajar as famílias a tornarem-se parceiras nas intervenções.

Compreender esse impacto é condição para qualquer proposta de intervenção, pois o modo como a família significa o diagnóstico influencia diretamente a adesão ao tratamento e a qualidade do cuidado ofertado à criança. Famílias que recebem acolhimento e informação adequados tendem a reorganizar suas rotinas com menos sofrimento, ao passo que a ausência de suporte pode intensificar o isolamento e a sobrecarga, comprometendo tanto o bem-estar dos pais quanto o desenvolvimento infantil.

3. PARENTALIDADE, ESTRESSE E PRÁTICAS EDUCATIVAS

A parentalidade envolve aspectos afetivos, cognitivos e comportamentais relacionados à criação e à educação dos filhos. Os principais cuidadores das crianças com TEA enfrentam desafios diários, pois são constantemente expostos às suas características e peculiaridades, relacionadas a atos socialmente inadequados, agressões físicas e

comportamentos estereotipados. Diante disso, surge a necessidade de expansão dos elementos citados inicialmente, visando não só a um aumento desse repertório, mas ao desenvolvimento de um ambiente integrado e saudável para todos os envolvidos (OLIVEIRA; SCHMIDT; PENDEZA, 2020).

Conforme Tinoco, Dornela, Castro e Peres (2022), os pais de crianças com TEA frequentemente apresentam níveis elevados de estresse, ansiedade e sintomas depressivos, em comparação com pais de crianças com outros tipos de condições crônicas, como, por exemplo, a deficiência intelectual, em que tais níveis tendem a permanecer alterados por períodos mais longos, refletindo, dessa forma, na relação com a criança e interferindo de forma direta no seu desenvolvimento emocional e comportamental.

Tendo como base esses preceitos, Rubim et al. (2024) desenvolveram uma pesquisa com o objetivo de explorar o tema da autoeficácia parental, que se refere à confiança que os pais têm na sua capacidade de cuidar e educar seus filhos. O resultado obtido constatou que pais com essa habilidade desenvolvida lidam de forma mais positiva com os desafios comportamentais e sociais dos filhos com esse diagnóstico; o mesmo estudo também fez questão de frisar as particularidades de cada relação. Outro fato importante, destacado por Portes, Carvalho-Amorim e Vieira (2022), é que as práticas educativas disfuncionais, como a punição excessiva ou a negligência, estão associadas a maiores índices de comportamento-problema nas crianças.

4. EDUCAÇÃO POSITIVA, PARENTALIDADE POSITIVA E CONTEXTO ESCOLAR

A origem da educação positiva está relacionada ao movimento da Psicologia Positiva, desenvolvido por Martin Seligman na década de 1990. Essa abordagem foca em fortalecer as qualidades e virtudes das pessoas, promovendo o bem-estar, a felicidade e o desenvolvimento de habilidades que contribuam para uma vida mais satisfatória. A educação positiva aplica esses princípios ao ambiente escolar, buscando criar um espaço onde os estudantes possam florescer emocional, social e academicamente. É uma forma de ensinar e aprender que valoriza o potencial humano e incentiva o crescimento pessoal de maneira mais equilibrada e saudável (SANTOS, 2023).

Como uma extensão desses dois pilares, tem-se a parentalidade positiva, que faz menção à interação entre pais e filhos, com foco em potencializar o desenvolvimento da

autoestima e da autoconfiança, assim como colaborar para a diminuição de comportamentos inadequados e auxiliar o desenvolvimento de habilidades emocionais e sociais (RETICENA; GOMES; FRACOLLI, 2022). Dessa forma, educação positiva e parentalidade positiva tornam-se estratégias complementares que favorecem o florescimento humano, tanto em casa quanto na escola.

No contexto escolar, os princípios da educação positiva podem ser traduzidos em práticas cotidianas que valorizam o reconhecimento de forças individuais, o cultivo de emoções positivas e a construção de relações de confiança entre estudantes, professores e famílias. Quando esses princípios são compartilhados com os pais, cria-se uma linguagem comum entre casa e escola, capaz de reduzir a fragmentação do cuidado e de fortalecer a coerência das práticas educativas dirigidas à criança com TEA. Nesse sentido, a parceria entre os contextos familiar e escolar deixa de ser um ideal abstrato e passa a se sustentar em estratégias concretas de promoção do florescimento.

5. INTERVENÇÕES COM PAIS DE CRIANÇAS COM TEA

No quesito intervenção com pais, o treinamento parental é uma ferramenta eficaz na promoção de habilidades e na redução do estresse, uma vez que se propõe a ensinar aos responsáveis técnicas e estratégias de manejo comportamental, possibilitando que se tornem coterapeutas (EMÍLIO; PORTES, 2024). Entretanto, a pesquisa realizada por Silva, Duarte, Farias e Rocha (2024) constatou que essa prática não deve ser restrita apenas a aspectos clínicos, pois isso implicaria reprimir as potencialidades desses indivíduos, que são capazes de contribuir de forma significativa na sociedade. Outra autora que apoia essa perspectiva é Marturano (2006), ao afirmar que é fundamental que as intervenções parentais não se limitem aos comportamentos problemáticos, mas tenham como finalidade a promoção de vínculos positivos e o apoio emocional mútuo.

Dentro dessa visão, os grupos terapêuticos com pais de crianças com TEA são opções viáveis, pois são abrangentes, permitindo atender mais pessoas, reduzir custos e facilitar o acesso à informação (PICCOLOTO, 2025). Essas características puderam ser observadas no trabalho de Silva, Pinheiro, Machado, Lima e Lopes (2023), que usou os grupos para trabalhar recursos terapêuticos com pais de crianças com TEA. Os encontros visavam à escuta e ao acolhimento, assim como ao desenvolvimento do senso de pertencimento e ao compartilhamento de experiências. O número de participantes aumentou ao longo dos

encontros, demonstrando a sua relevância como rede de apoio e contribuindo para a saúde mental dos envolvidos.

Esses achados convergem para a compreensão de que as intervenções mais efetivas com pais de crianças com TEA são aquelas que combinam o ensino de estratégias de manejo comportamental com o cuidado da dimensão emocional dos cuidadores. Ao contemplar simultaneamente o fazer e o sentir parentais, tais intervenções aproximam-se dos pressupostos da Educação Positiva, na medida em que não apenas corrigem dificuldades, mas também cultivam recursos e potencialidades que sustentam relações familiares mais saudáveis.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A articulação dos eixos discutidos evidencia que o diagnóstico de TEA não afeta apenas a criança, mas reverbera em toda a estrutura familiar, sobretudo na saúde mental dos pais, frequentemente expostos a níveis elevados de estresse, ansiedade e sobrecarga emocional. Nesse contexto, práticas educativas centradas exclusivamente no manejo de comportamentos-problema mostram-se insuficientes, pois tendem a reduzir a experiência parental à correção de déficits.

A Educação Positiva, ao deslocar o foco do déficit para o fortalecimento de recursos, potencialidades e vínculos, apresenta-se como um caminho fértil para o cuidado com o bem-estar parental. Ao integrar os princípios da Psicologia Positiva às práticas de parentalidade e ao contexto escolar, essa abordagem favorece o desenvolvimento de competências socioemocionais nos pais que, na condição de coterapeutas, tornam-se agentes ativos no desenvolvimento escolar, social e emocional de seus filhos.

Ainda que a literatura aponte a eficácia de intervenções como o treinamento parental e os grupos terapêuticos, permanece escassa a produção de programas estruturados que considerem, de forma central, o impacto do diagnóstico na saúde mental dos cuidadores. Assim, reforça-se a relevância de futuros estudos que desenvolvam, implementem e avaliem intervenções em Educação Positiva voltadas a pais de escolares com TEA, contribuindo tanto para o campo da Psicologia quanto para o da Educação.

REFERÊNCIAS

- CINTRA, C. L.; GUERRA, V. M. Educação Positiva: a aplicação da Psicologia Positiva a instituições educacionais. *Psicologia Escolar e Educacional*, v. 21, n. 3, p. 505-514, 2017.
- EMÍLIO, A. R.; PORTES, J. R. M. Modelo híbrido de treinamento parental para mães de crianças pré-escolares com transtorno do espectro autista baseado na análise do comportamento aplicada para redução do estresse parental. *Ciencias Psicológicas*, v. 18, n. 2, 2024.
- FIGUEIREDO, S. L.; RANGEL, J. M. S.; LIMA, M. N. C. F. de. O diagnóstico do transtorno do espectro autista e suas implicações na vivência da família. *Amazônica – Revista de Psicopedagogia, Psicologia Escolar e Educação*, v. 25, n. 2, p. 93-107, 2020.
- FREITAS, C. S.; LOPES, S. D. R.; ANDRADE, D. R. de. Psicologia e educação positiva: a contribuição da educação positiva para a autonomia das crianças durante a pandemia. *Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação*, v. 10, n. 10, p. 4042-4062, 2024.
- MARTURANO, E. M. O inventário de recursos do ambiente familiar. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, v. 19, n. 3, p. 498-506, 2006.
- MORAES, A. V. P. M.; BIALER, M. M.; LERNER, R. Clínica e pesquisa do autismo: olhar ético para o sofrimento da família. *Psicologia em Estudo*, v. 26, e48763, 2021.
- MORATO, A. P.; PEREIRA, A. P. S.; SILVA, C. C. B. da. Percepções de familiares sobre as práticas de intervenção precoce na infância em um centro especializado de reabilitação. *Physis: Revista de Saúde Coletiva*, v. 33, e33073, 2023.
- OLIVEIRA, J. J. M. de; SCHMIDT, C.; PENDEZA, D. P. Intervenção implementada pelos pais e empoderamento parental no Transtorno do Espectro Autista. *Psicologia Escolar e Educacional*, v. 24, e218432, 2020.
- OLIVEIRA, G. T. Q.; SCHMIDT, L. M.; COELHO, E. C. V. Análise da prevalência do transtorno do espectro autista em crianças nos últimos 10 anos. *Revista Eletrônica Acervo Saúde*, v. 24, n. 6, e15551, 2024.
- PICCOLOTO, L. B. Orientação à pais de crianças com transtorno do espectro autista. *Interfaces Científicas – Educação*, v. 13, n. 1, p. 6-16, 2025.
- PORTES, J. R. M.; CARVALHO-AMORIM, M. V. L.; VIEIRA, M. L. Estilos parentais, coparentalidade e problemas de comportamento em crianças com autismo: estudo correlacional. *Acta Colombiana de Psicología*, v. 25, n. 2, p. 78-89, 2022.
- RETICENA, K. de O.; GOMES, M. F. P.; FRACOLLI, L. A. Promoção da parentalidade positiva: percepção de enfermeiros da atenção básica. *Texto & Contexto – Enfermagem*, v. 31, e20220203, 2022.

- RUBIM, A. L.; MENDES, A.; ARRUDA, L. M. C. T. L. de B. C. de; CARVALHO, C. F. de; VIEIRA, M. L. Autoeficácia parental e Transtorno do Espectro Autista: uma revisão integrativa. *Revista Educação Especial*, v. 37, e32/1, 2024.
- SANTOS, M. C. Psicologia positiva na educação: percurso histórico e pesquisas. *Revista Mangia Acadêmico*, v. 8, n. 2, p. 92-111, 2023.
- SILVA, D. R.; DUARTE, Y. M. C. P.; FARIAS, R. R. S.; ROCHA, Y. F. O. O treinamento parental aliado à análise do comportamento aplicado em casos de crianças com TEA: uma revisão integrativa. *Revista FT*, v. 28, 2024.
- SILVA, M. K. O.; PINHEIRO, J. E. S.; MACHADO, D. N.; LIMA, I. K. S.; LOPES, A. C. T. Grupo terapêutico com pais e responsáveis de crianças com transtornos globais do desenvolvimento. *Cadernos ESP*, v. 17, n. 1, e1733, 2023.
- TINOCO, V. C.; DORNELA, T. T.; CASTRO, G. G. de; PERES, T. S. Estresse em mães com filhos diagnosticados com autismo. *Revista Psicologia e Saúde*, v. 14, n. 4, p. 35-42, 2022.

CAPÍTULO VIII

INTERCULTURALIDADE NA PRIMEIRA INFÂNCIA: APRENDENDO COM AS DIFERENÇAS

INTERCULTURALITY IN EARLY CHILDHOOD: LEARNING FROM DIFFERENCES

DOI: 10.51859/amplla.hec6315-8

Luísa de Souza Oliveira ¹

Adriana Barni Truccolo ²

¹ Graduanda do curso de Pedagogia. Universidade Estadual do Rio Grande do Sul - Uergs

² Mestre em Educação para a Saúde. Docente na Universidade Estadual do Rio Grande do Sul – Uergs

RESUMO

O interculturalismo pode ser compreendido como uma postura humanista que persegue o diálogo, o respeito pelas diferenças e a compreensão mútua, sendo que na esfera educacional, é baseado, principalmente, nos processos educativos idealizados para serem reflexivos e críticos, com o fim de promover o pluralismo e a igualdade de oportunidades educativas e sociais. A partir do exposto objetivou-se promover intervenções pedagógicas que valorizassem as diferenças e a bagagem cultural das crianças. A pesquisa aconteceu em uma escola municipal de educação infantil situada na região da fronteira oeste do RS com uma turma de 16 crianças na faixa etária entre 2 e 3 anos de idade incompletos. A coleta dos dados gerados aconteceu por meio da observação participante e do registro das observações em um diário de campo. Os resultados obtidos mostraram que o espaço humanizado, organizado de forma acolhedora, estética e acessível favoreceu a aproximação, a comunicação e a construção de vínculos entre as crianças, deixando de ser apenas cenário e passando a atuar como mediador das relações sociais estabelecidas; a apresentação de temas sobre diversidade cultural significou criar ambientes que acolhessem múltiplas etnias, histórias e expressões, favorecendo a construção de um ambiente mais democrático e plural, onde as crianças foram capazes de conviver, respeitar e valorizar diferentes modos de ser e viver; e conhecer costumes de outros povos não foi apenas um conteúdo, mas uma prática pedagógica que possibilitou formar crianças mais sensíveis, críticas e preparadas para viver em sociedades plurais.

Palavras-chave: Interculturalismo. Infâncias. Crianças.

ABSTRACT

Interculturalism can be understood as a humanistic posture that pursues dialogue, respect for differences and mutual understanding, and in the educational sphere, it is mainly based on educational processes designed to be reflective and critical, in order to promote pluralism and equal educational and social opportunities. Based on the above, the objective was to promote pedagogical interventions that valued the differences and cultural baggage of children. The research took place in a municipal early childhood education school located in the western border region of RS with a class of 16 children aged between 2 and 3 years old. The data generated were collected through participant observation and the recording of observations in a field diary. The results obtained showed that the humanized space, organized in a welcoming, aesthetic and accessible way, favored the approximation, communication and construction of bonds between children, ceasing to be just a scenario and starting to act as a mediator of the established social relations; the presentation of themes about cultural diversity meant creating environments that welcomed multiple ethnicities, histories and expressions, favoring the construction of a more democratic and plural environment, where children were able to live together, respect and value different ways of being and living; and knowing the customs of other peoples was not only a content, but a pedagogical practice that made it possible to form children who were more sensitive, critical and prepared to live in plural societies.

Keywords: Interculturalism. Childhoods. Children.

1. INTRODUÇÃO

O interculturalismo pode ser compreendido como uma postura humanista que persegue o diálogo, o respeito pelas diferenças e a compreensão mútua, sendo que na esfera educacional, é baseado, principalmente, nos processos educativos idealizados para serem reflexivos e críticos, com o fim de promover o pluralismo e a igualdade de oportunidades educativas e sociais (Viñal Jr. *et al*, 2022). O interculturalismo implica não somente reconhecer e aceitar as diferenças entre as pessoas, mas sim propiciar com que essas diferenças sejam a origem de enriquecimento pelas trocas e conexões entre os indivíduos (Vieira, 2026), propiciando relações afetuosas, empáticas, de respeito mútuo e baseadas na comunicação.

Ainda, a Declaração Universal da Unesco sobre a Diversidade Cultural (2002), na seção “Identidade, diversidade e pluralismo”, diz que “em nossas sociedades cada vez mais diversificadas, torna-se indispensável garantir uma interação harmoniosa entre pessoas e grupos com identidades culturais a um só tempo plurais, variadas e dinâmicas, assim como sua vontade de conviver” (artigo 2, p.2).

Considerando que a primeira infância, fase que vai até os 6 anos de idade, é um período de alta sensibilidade aos estímulos e aos contextos em que a criança está inserida, as experiências que a criança tem em seu dia a dia, as interações com o entorno e as pessoas, a sensação de acolhimento e segurança, irão favorecer a aquisição de habilidades, aptidões e competências essenciais no presente e ao longo de toda a sua vida (Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, 2026). Nessa perspectiva, a escola é, provavelmente, o primeiro lugar a ser frequentado pela criança, fora do meio familiar, se tornando especial em fomentar na criança a coexistência, em igualdade, dos diferentes, alimentando uma “Cultura da Paz”, baseada na tolerância e no respeito pela diversidade de culturas e modos de vida, combatendo o preconceito desde a mais tenra idade.

A Constituição Federal de 1988 é a base constitucional para haja o respeito à diversidade e convivência democrática entre os cidadãos, sendo que o artigo Art. 206 assegura os princípios como igualdade de condições, liberdade de aprender e o pluralismo de ideias (Brasil, 1988). Garantir que a criança esteja, desde cedo, familiarizada com esses princípios é propiciar que cresça com valores e aprenda que somos todos diferentes e que as diferenças é que nos tornam pessoas interessantes.

Além da Constituição Federal, o Estatuto da Criança e do Adolescente (Brasil, 1990) traz uma importante contribuição no sentido de exigir que a escola promova ambientes seguros, inclusivos e não discriminatórios, quando no Art. 53 menciona que a criança tem o direito à educação visando ao respeito, tolerância, convivência humana; e nos artigos cinco e 17 disserta sobre a proteção contra discriminação e garantia da dignidade.

A própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) explicita que sejam realizadas práticas que valorizem a diversidade e a convivência pacífica na escola, e para exemplificar mencionamos o artigo dois referindo a uma educação inspirada nos princípios de liberdade, solidariedade humana; o artigo três enfatizando o respeito à diversidade cultural, igualdade, gestão democrática; e o artigo 29 onde diz que a educação infantil deve promover o desenvolvimento integral em ambiente de convivência social (Brasil, 1996).

Nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI, a cultura de paz é um princípio pedagógico explícito, e a Educação Infantil deve garantir interações e brincadeiras que promovam o respeito às diferenças, o combate a preconceitos, a valorização da pluralidade cultural, a construção da identidade e a convivência democrática (Brasil, 2009).

É com a Base Comum Curricular (BNCC) que a educação para diversidade e cultura de paz se tornam obrigatórias para a educação das crianças na primeira infância e exemplificamos com a competência nove, empatia, diálogo, resolução de conflitos, cooperação; e competência dez, responsabilidade e cidadania (Brasil, 2017). A Base Nacional Comum Curricular na Educação Infantil, menciona, para as crianças pequenas, nos campos de experiência “O eu, o outro e o nós” o foco na interação, identidade, empatia e valorização da diversidade cultural; em “Traços, sons, cores e formas, a exploração de diversas manifestações artísticas e culturais; e em “Escuta, fala, pensamento e imaginação”, a valorização da tradição oral, contos e línguas. Nas habilidades principais, EI03EO06 - Crianças Pequenas, evoca o interesse e respeito por diferentes culturas, bem como o reconhecimento de que existem diversos modos de vida. (BNCC, 2017).

No âmbito dos avanços relacionados à valorização da diversidade étnica e cultural no campo educacional, destacam-se importantes marcos legais instituídos a partir da Lei nº 10.639/2003 (Brasil, 2003), que tornou obrigatória a inclusão da história e da cultura africana e afro-brasileira nos currículos da educação básica, e da Lei nº 11.645/2008, que ampliou essa obrigatoriedade ao incluir o ensino da história e das culturas indígenas (Brasil, 2008).

Assim, reconhecer a criança como pessoa que pensa, que escuta, que interage e que está em processo de construção da identidade, que traz para a escola as suas próprias estruturas de significados culturais e de crenças é legitimá-la como sendo capaz respeitar e conviver com todas as diferenças que lhes são apresentadas. Nesse sentido se faz necessário fomentar o conhecimento, o respeito e a valorização das diferentes culturas existentes, dentre elas a cultura dos povos originários, que é amplamente rica.

No que se refere à cultura indígena, é nítido o respeito e valorização que os mais velhos têm pelas crianças, e suas infâncias. A criança é considerada não apenas um aprendiz, mas também um ser capaz de ensinar, de participar do cotidiano como agente ativo, deve vivenciar as experiências, experimentá-las para aprender com elas. O brincar é visto como importante e necessário, pois através dele também se aprende e se cria. “A criança indígena tem liberdade de ser criança integralmente” (Daniel Munduruku, em depoimento ao projeto Lunetas, 2017). Entende-se que a criança não precisa crescer e se tornar adulto para “ser” algo, ela já “é”.

Dessa forma, é necessário que os adultos enquanto mediadores no ambiente escolar, tenham o foco nos saberes, nas tradições, nos valores culturais, para que não se torne algo caricato e sem contexto. Apresentar povos de diferentes culturas de forma errônea, usar de práticas vazias e sem intencionalidade não deve ocorrer quando se trata de uma educação intercultural.

A partir do acima, formulou-se a seguinte questão de pesquisa: Qual a importância de se promover o interculturalismo para as crianças bem pequenas na Educação Infantil?

A fim de responder à questão de pesquisa traçou-se o seguinte objetivo geral: Promover intervenções pedagógicas que valorizem as diferenças e a bagagem cultural das crianças.

Com o intuito de cumprir com o objetivo geral e responder à questão de pesquisa foram traçados os seguintes objetivos específicos: a) Investigar a influência do espaço ambiente humanizado como promotor de trocas de experiências entre as crianças. b) Fomentar o respeito à diversidade através da realização de atividade sobre a cultura dos povos originários; c) Desenvolver práticas que possibilitem a expressão das crianças.

2. ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS

Pesquisa com abordagem qualitativa do tipo estudo de campo, descritiva com relação aos objetivos realizada em uma escola municipal de educação infantil do município de Alegrete, fronteira oeste do estado do Rio Grande do Sul, com uma turma de 16 crianças na faixa etária entre 2 e 3 anos incompletos.

A abordagem qualitativa caracteriza-se por aprofundar-se no mundo dos significados das ações e relações humanas, sendo subjetiva e não captável em equações, médias e estatísticas. A subjetividade, na pesquisa qualitativa, não é vista como um obstáculo para a construção do conhecimento científico e sim como parte integrante da singularidade do fenômeno investigado (Minayo, 2012).

Cervo, Bervian e Silva (2007, p. 56) afirmam que a pesquisa descritiva “observa, registra, analisa e correlaciona fatos ou fenômenos sem manipulá-los”.

A pesquisa de campo “busca obter informações e conhecimentos acerca de um problema, para o qual se procura uma resposta, ou de uma hipótese que se queira comprovar, mediante a observação direta dos fatos no local onde ocorrem” (Gil, 2008, p. 87). Lakatos e Marconi (2010) definem pesquisa de campo como “aquela realizada no local onde ocorre ou ocorreu um fenômeno, reunindo dados diretamente da realidade” (p. 97). Vergara (2013) complementa que a pesquisa de campo é caracterizada pela investigação empírica, com o pesquisador indo ao ambiente natural para compreender processos, comportamentos e relações.

A escola municipal de Educação Infantil onde foi realizada a intervenção pedagógica, situa-se no município de Alegrete, Rio Grande do Sul e conta com aproximadamente 150 crianças matriculadas (Figura 1). Possui cinco salas de aula, uma biblioteca, refeitório/cozinha, sala da equipe diretiva e a sala de Atendimento Educacional Especializado. No que se refere ao pátio, possui área de grama sintética, parquinho e pracinha de areia. Trata-se de um ambiente amplo e acolhedor.

Figura 1 – Foto da escola



Fonte: acervo pessoal da autora (2026).

A turma de Maternal II em que foi realizada a intervenção pedagógica contém 16 crianças entre 2 e 3 anos de idade, alguns quase completando 4 anos, o que torna a turma bem diversificada em níveis de desenvolvimento.

De acordo com Papalia, Olds e Feldman (2013) o conceito de períodos do desenvolvimento é uma construção social, sendo o ciclo de vida dividido em oito períodos, sendo o segundo período, a primeira infância, aquele em que as crianças deste estudo se encontram. Nessa fase do desenvolvimento, a criança está no período pré-operacional, segundo Piaget, e desenvolve a capacidade de simbolizar objetos e eventos, utilizando para isso, a linguagem e o jogo simbólico. A criança ainda tem pensamento egocêntrico, mas já começa a surgir manifestações de empatia. O pensamento mágico é comum e a criança já consegue associar ideias de forma simples.

A coleta dos dados gerados deu-se por observação participante e pelo registro das atividades das crianças via fotos e diário de campo. As observações, reações e falas das crianças foram registradas em um diário de campo para posterior análise de conteúdo.

A observação participante é uma técnica de coleta de dados em que o pesquisador se insere no contexto estudado, convivendo com o grupo, participando das atividades e registrando sistematicamente o que observa. O objetivo central é compreender práticas, significados, relações e rotinas a partir da perspectiva interna dos participantes (Cavichioli, 2026).

Segundo Weber (2009, p. 158), o Diário de Campo “se constitui em práticas de escrita onde o pesquisador relata o que vê, mas também o que sente durante as observações”.

Inicialmente a pesquisadora observou a turma a fim de conhecê-la e criar vínculo. Após, planejou as intervenções pedagógicas apropriadas para a faixa etária e durante duas semanas procedeu com tais intervenções no período da manhã, de segunda a sexta-feira.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

O objetivo geral da pesquisa foi promover intervenções pedagógicas que valorizassem as diferenças e a bagagem cultural das crianças.

Com o intuito de cumprir com o objetivo geral foram traçados os seguintes objetivos específicos, respondidos abaixo.

3.1. O ESPAÇO AMBIENTE HUMANIZADO COMO PROMOTOR DE TROCAS ENTRE AS CRIANÇAS

Cuidar do espaço e do ambiente escolar é mais do que garantir rotinas organizadas, é compreender que cada etapa da vida escolar exige acolhimento, vínculo e escuta. Os cheiros, os sons, as pessoas, tudo impacta e é percebido pela criança. Para muito além das paredes, o que realmente marca a sala de referência é o clima que nela se constrói, reflexo das relações, das regras, dos afetos e da escuta. Quando esse ambiente é acolhedor, a aprendizagem floresce e a criança se sente segura para aprender, viver e imaginar. E foi pensando em tudo isso que, primeiramente, pensamos na organização da sala, das mesas e cadeiras, dos materiais, tudo pensado com intencionalidade pedagógica (Figura 2).

A sala de referência possui um espaço amplo, contém 6 mesas que ficam dispostas 3 de cada lado da sala, geralmente usadas no momento da atividade, dispõe de tapete para que as crianças possam sentar-se no chão e interagir no momento do brinquedo livre, da rodinha, entre outros. Os brinquedos ficam em nichos ao alcance das crianças, bem como a caixa com livros. O espaço também possui 2 banheiros que estão localizados dentro da sala. A sala possui rotina visual, que favorece a organização das crianças e compreensão de tempo, possui também murais, do “ajudante do dia” e “chamada”. As produções mais recentes ficam expostas na parede da sala.

Figura 2 – Sala de Referência



Fonte: acervo pessoal da autora (2026)

O espaço ambiente não é mero cenário, mas parte fundamental da prática pedagógica e da interação entre as crianças, sendo um elemento ativo no processo de aprendizagem, atuando como um “terceiro educador” conforme Malaguzzi (1999), uma vez que comunica, organiza e possibilita experiências significativas às crianças. Horn (2004) reforça que espaços humanizados, planejados favorecem a interação e a exploração, aspectos essenciais ao desenvolvimento infantil. Já Barbosa e Richter (2015) destacam que ambientes acolhedores e esteticamente cuidados ampliam as possibilidades de experimentação e contribuem para a construção de vínculos afetivos. Por fim, a Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT NBR 9050/2015), orienta que a organização dos espaços deve considerar acessibilidade, segurança e funcionalidade, garantindo que todas as crianças possam participar plenamente das atividades propostas.

No que se refere a rotina da turma, no primeiro momento temos o brinquedo livre, as crianças pegam brinquedos de sua preferência, brincam nas mesas ou tapete, alguns circulam pela sala, o brinquedo dura cerca de 40/45 min. Logo em seguida, é realizada a chamada, feita de forma lúdica, geralmente através de músicas e brincadeiras. Após esse momento, inicia um momento direcionado no tapete em que se conta uma história, alguma música, (algo para dar início a temática do dia) em que nas segundas-feiras é feita a conversa sobre o fim de semana (o que fizeram/novidades). Geralmente após esse momento está na hora do lanche e as crianças são levadas ao refeitório.

Ao retornarem as crianças são direcionadas as mesas para realizar as atividades do dia, geralmente atividades de pintura, colagem, atividades de motricidade fina, ou brincadeiras e jogos, também são feitas atividades de motricidade ampla, dentro da sala ou fora dela. As atividades são sempre relacionadas à programação semanal da escola, em que cada semana um tema é trabalhado. Ao fim da tarde as crianças brincam de maneira direcionada. Esta rotina já estabelecida na turma, foi mantida no período de intervenção pedagógica, sendo feitas pequenas alterações quando necessário, sempre com consentimento e autorização da professora regente.

As crianças se mostraram receptivas desde o princípio, fizeram perguntas e queriam atenção para si, demonstraram vontade de um contato próximo ao convidar a “nova professora” para participar de suas brincadeiras. A turma possui uma grande curiosidade e energia, o que é natural da idade, pois estão descobrindo o mundo, bem como o ambiente ao seu redor. No momento das atividades demonstraram interesse em participar e vontade de realizá-las, tanto no período de observação, quanto na intervenção pedagógica.

O pátio da escola é amplo e calçado, a fachada possui um espaço com grama, também contém pracinha de areia fechada, parquinho e área de grama sintética. O que torna o espaço externo bem aproveitado por todas as crianças da escola, dispondo de diversas possibilidades. Segundo Montessori (2017) o espaço escolar deve ser um ambiente ativo, deve possibilitar o desenvolvimento, a autonomia e favorecer a curiosidade.

Com o intuito de aproveitamento do espaço escolar, foi realizado com os pequenos no pátio da escola o jogo de peteca, brincadeira de origem indígena feita em grupo, que valoriza a troca entre os pequenos e desenvolve a coordenação motora, a flexibilidade e agilidade, ao mesmo tempo que utiliza o espaço ao ar livre como ambiente que estimula a aprendizagem.

Segundo Horn (2014) brincar e interagir ao ar livre aproxima as crianças da natureza, favorecendo seu desenvolvimento emocional, físico, social e cognitivo. O contato com elementos naturais (terra, água, plantas, árvores) amplia experiências sensoriais, estimula a criatividade, reduz o estresse, melhora a coordenação motora e fortalece a cooperação entre as crianças. Além disso, espaços externos bem planejados ampliam as possibilidades de aprendizagem, permitindo que as crianças sejam protagonistas, explorem livremente e vivenciem desafios que não existem dentro da sala de aula.

Assim, o espaço humanizado, ou seja, organizado de forma acolhedora, estética e acessível favoreceu a aproximação, a comunicação e a construção de vínculos entre as

crianças, deixando de ser apenas cenário e passando a atuar como mediador das relações sociais estabelecidas.

3.2. FOMENTANDO O RESPEITO À DIVERSIDADE CULTURAL ATRAVÉS DA REALIZAÇÃO DE ATIVIDADE SOBRE S POVOS ORIGINÁRIOS: CONTAÇÃO DE HISTÓRIA

Nessa atividade foi formada uma roda com as crianças e realizada a contação da história e exploração do livro *Curumin*, de Tiago Hakiy. O livro traz ilustrações do dia a dia de um menino indígena. Inicialmente foi mostrado para as crianças imagens reais de pessoas indígenas de diferentes povos, e questionado se alguém sabia quem eram os indígenas. Falei para as crianças que os indígenas foram as primeiras pessoas a habitar o Brasil, que vivem em grupos chamados de aldeia, que essas pessoas têm um grande respeito e conhecimento sobre a natureza. Foi explicado que os indígenas vivem até hoje no Brasil, muitos vivem nas cidades, como nós e alguns ainda vivem nas aldeias. Foi dito para as crianças que hoje em dia as crianças indígenas, frequentam a escola como elas, aprendem a ler a escrever, e aprendem coisas importantes da sua cultura. Perguntei se as crianças acham que todos os indígenas são iguais, elas responderam que não, que são diferentes uns dos outros. Falei para elas que era isso mesmo, cada povo tem sua cultura e costumes e que não são todos iguais, cada um possui suas características e todos devem ser respeitados.

Depois da conversa, foi feita a leitura do livro *Curumin*, momento em que as próprias crianças quiseram fazer a contação da história, mostrando uns para os outros o dia a dia do *Curumin* (menino em tupi), suas brincadeiras, o que ele costumava fazer. Após a contação de história as crianças realizaram o registro utilizando massinha de modelar. Foi uma atividade muito enriquecedora, pois as crianças sabiam mais do que se esperava, se apropriaram da história contando com suas próprias palavras e demonstrando que o respeito e valorização de outras culturas deve ser fomentado desde cedo nos pequenos, eles são capazes de compreender muito mais do que imaginamos. Pois como diz Paulo Freire (2018) é necessário “um | modelo educativo centrado na comunicação dialógica, onde a curiosidade profunda e a reflexão crítica se constituem como principais métodos de construção de conhecimento” é possível perceber que ao possibilitar a reflexão, a autoexpressão e a comunicação as crianças se envolvem de forma natural e aprendem com mais facilidade.

Segundo Canen (2001), trabalhar com a pluralidade cultural desde cedo amplia a percepção das crianças sobre o mundo e contribui para práticas pedagógicas mais inclusivas.

Rocha (2012) reforça que reconhecer e incorporar diferentes culturas no cotidiano escolar fortalece identidades, combate preconceitos e promove interações mais ricas entre as crianças. Para Silva (2000), a diversidade não deve ser tratada como conteúdo isolado, mas como eixo estruturante das relações e das experiências educativas.

Dessa forma, apresentar temas sobre diversidade cultural na educação infantil significa criar ambientes que acolham múltiplas etnias, histórias e expressões, favorecendo a construção de um ambiente mais democrático e plural, onde as crianças sejam capazes de conviver, respeitar e valorizar diferentes modos de ser e viver.

3.3. POSSIBILITANDO A EXPRESSÃO DAS CRIANÇAS: ATIVIDADE INSPIRADA EM GRAFISMOS INDÍGENAS

Nessa atividade foram utilizados rolinhos de papel e papel picado para que as crianças criassem seus próprios grafismos inspirados nos grafismos indígenas. Inicialmente foram mostradas imagens de pessoas indígenas com pinturas (grafismos) no rosto e corpo. Foi explicado que essas pinturas representam alguma força ou elemento da natureza, como animais (as pintas de uma onça, as escamas de um peixe), o vento, a água etc. Geralmente servem como um tipo de proteção, é como se fosse um “superpoder” que o grafismo representa e dá para aquela pessoa. São usados grafismos não somente como pintura no corpo, mas também em objetos, em artesanatos e outros utensílios. Conforme aponta Munduruku (2010), trabalhar os grafismos indígenas representa um universo de saberes e vai além de apenas elementos decorativos.

Canen (2001) destaca que o contato com diferentes práticas culturais desde cedo contribui para a construção de identidades mais abertas e menos etnocêntricas. Para Silva (2000), compreender a pluralidade de modos de viver ajuda as crianças a reconhecerem que as diferenças são parte constitutiva das relações sociais, e não motivo de estranhamento. Rocha (2012) reforça que inserir elementos de outras culturas no cotidiano escolar favorece interações mais ricas, estimula a curiosidade e promove aprendizagens que ultrapassam o conteúdo formal, alcançando dimensões éticas e afetivas.

Dessa forma as crianças criaram seus grafismos e representaram no rolinho de papel, elas gostaram da ideia de ter algo que fosse como um “objeto poderoso”. Algumas disseram que estavam representando o poder de algum animal, outras alguma força da natureza. Trata-se de uma atividade artística, de expressão, que estimulou a criatividade das crianças, e

possibilitou que tivessem mais conhecimento sobre uma parte importante da cultura indígena, que são os grafismos, o que representam, e a importância que tem para os povos.

Portanto, conhecer costumes de outros povos não foi apenas um conteúdo, mas uma prática pedagógica que possibilitou formar crianças mais sensíveis, críticas e preparadas para viver em sociedades plurais, a conhecerem mais sobre os costumes e crenças dos indígenas ampliando a sua visão de mundo e fortalecendo uma postura de respeito diante da diversidade humana.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A questão que motivou a pesquisa foi: Qual a importância de se promover o interculturalismo para as crianças bem pequenas na Educação Infantil?

Podemos respondê-la da seguinte forma: o espaço humanizado, ou seja, organizado de forma acolhedora, estética e acessível favoreceu a aproximação, a comunicação e a construção de vínculos entre as crianças, deixando de ser apenas cenário e passando a atuar como mediador das relações sociais estabelecidas; a apresentação de temas sobre diversidade cultural significou criar ambientes que acolhessem múltiplas etnias, histórias e expressões, favorecendo a construção de um ambiente mais democrático e plural, onde as crianças foram capazes de conviver, respeitar e valorizar diferentes modos de ser e viver; e conhecer costumes de outros povos não foi apenas um conteúdo, mas uma prática pedagógica que possibilitou formar crianças mais sensíveis, críticas e preparadas para viver em sociedades plurais, a conhecerem mais sobre os costumes e crenças dos indígenas ampliando a sua visão de mundo e fortalecendo uma postura de respeito diante da diversidade humana.

Ao promover experiências interculturais no ambiente escolar, as crianças ampliaram seu repertório cultural tornando as práticas significativas e intencionais. Através do convívio com o que diferente a criança passa a respeitar, romper com preconceitos, principalmente no contexto da primeira infância em que a criança está em uma fase crucial de desenvolvimento.

Ao decorrer dessa intervenção pedagógica, as crianças puderam conhecer e reconhecer elementos da cultura indígena, tão rica para todos os brasileiros, que deve ser respeitada, e valorizada. Os saberes ancestrais, histórias e valores, ficarão marcados na experiência dos pequenos que puderam vivenciá-los.

REFERÊNCIAS

- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. NBR 9050: Acessibilidade a edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos. Rio de Janeiro, 2015.
- BARBOSA, Maria Carmen Silveira; RICHTER, Ana Cristina. Espaços e tempos na educação infantil. Porto Alegre: Penso, 2015.
- BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.
- BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 16 jul. 1990.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.
- BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a LDB para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 jan. 2003.
- BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a LDB para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 11 mar. 2008.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 18 dez. 2009.
- BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular: Educação é a base. 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf. Acesso em 12 ago. de 2026.
- CAVICHIOILLI, Nathalia. Observação participante: guia para pesquisadores. 2026. Disponível em: <https://blog.doutoranathalia.com.br/blog/observacao-participante-guia-para-pesquisadores/> Acesso em 20 ago. de 2026.
- CANEN, Ana. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- CERVO, A. L.; BERVIAN, P. A.; SILVA, R. Metodologia científica. 6. ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.
- DAMIANI, Magda Floriani.; ROCHEFORT, Renato Siqueira; CASTRO, Rafael Fonseca; DARIZ, Marion Rodrigues; PINHEIRO, Silvia Siqueira. Discutindo pesquisas do tipo intervenção pedagógica. Cadernos de Educação (UFPel). Vol. 45, p. 57-67; 2013.

FREIRE, P. Política e educação: ensaios. 4. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018.

FUNDAÇÃO MARIA CECÍLIA SOUTO VIDIGAL. Panorama da primeira infância: pesquisa mostra o que o Brasil sabe, vive e pensa sobre os primeiros seis anos de vida. 04 agosto.2025. Disponível em: Panorama da Primeira Infância: o que sabemos sobre essa fase? Acesso em: 17 ago. de 2026.

HAKIY, Tiago. Curumim. Ilustrações de Andréia Vieira. Curitiba: Posigraf / Editora Positivo, 2018.

HORN, Maria da Graça. Sabores, cores, sons, aromas: a organização dos espaços na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2004.

HORN, Maria da Graça Souza. Estudo propositivo sobre a organização dos espaços externos das unidades do Proinfância em conformidade com as orientações desse programa e as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (DCNEIs) com vistas a subsidiar a qualidade no atendimento. Brasília: COEDI/MEC, 2014. Disponível em: educ_infantil_organizacao_espaco_interno_proinfancia_produto03.pdf. Acesso em 14 de set. 2026.

GIL, A. C. Métodos e técnicas de pesquisa social. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. Fundamentos de metodologia científica. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MALAGUZZI, Loris. Histórias, ideias e filosofia. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George (org.). *As cem linguagens da criança*. Porto Alegre: Artmed, 1999.

MINAYO, M. C. DE S. Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade. *Ciência & Saúde Coletiva*, v. 17, n. 3, p. 621–626, mar. 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-81232012000300007> Acesso em 18 ago. de 2026.

MONTESSORI, Maria. A descoberta da criança: pedagogia científica. Tradução de Aury Azélio Brunetti. Campinas: Kirion, 2017. Acesso em: 07 set. 2026.

MUNDUKURU, Daniel. Coisas de índio: versão infantil. São Paulo: Callis, 2010.

MUNDURUKU, Daniel. O que podemos aprender com a infância das crianças indígenas? *Lunetas*, 19 abr. 2017. Disponível em: Portal Lunetas. Acesso em: 29 ago. 2026.

MUSSI, Ricardo Franklin de Freitas; FLORES, Fábio Fernandes; ALMEIDA, Claudio Bispo de. Pressupostos para a elaboração de relato de experiência como conhecimento científico. *Práx. Educ., Vitória da Conquista*, v. 17, n. 48, p. 60-77, out. 2021. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2178-26792021000500060&lng=pt&nrm=iso Acesso em 21 ago. de 2026.

- PAPALIA, Diane E.; OLDS, Sally Wendkos; FELDMAN, Ruth Duskin. Desenvolvimento humano. Porto Alegre: Artmed, 2013.
- ROCHA, Eloisa A. C. Educação infantil: fundamentos e práticas. São Paulo: Cortez, 2012.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2000.
- UNESCO. Declaração Universal sobre Diversidade Cultural. 2002. Disponível em: Declaração Universal da UNESCO sobre Diversidade Cultural - Assuntos Jurídicos Acesso em 20 ago de 2026.
- VERGARA, S. C. Projetos e relatórios de pesquisa em administração. 14. ed. São Paulo: Atlas, 2013.
- VIEIRA, Ricardo. Identidades, Interculturalidade e Educação: Uma Análise Antropológica Revista Interinstitucional Artes de Educar. Rio de Janeiro, V. 2, N. Especial – pag 164-181 (jun - out 2016): “Vozes da Educação”.
- VIÑAL JÚNIOR, José Veiga; DE JESUS COUTO, Leda Regina; SANTOS FILHO, Agnaldo Pedro; MIRANDA, Helga Porto. A interculturalidade crítica e reflexiva no processo de ensino-aprendizagem das pessoas da Educação de Jovens e Adultos . Cadernos do Aplicação, Porto Alegre, v. 35, 2022. DOI: 10.22456/2595-4377.121438. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/CadernosdoAplicacao/article/view/121438>. Acesso em: 22 ago. 2026.
- WEBER, Florence. A entrevista, a pesquisa e o íntimo, ou por que censurar seu diário de campo? Horizontes antropológicos, v. 15, p. 157-170, 2009.

CAPÍTULO IX

INFÂNCIAS, CULTURAS E LINGUAGENS: O BRINCAR E A LITERATURA NA FORMAÇÃO HUMANA

CHILDHOODS, CULTURES, AND LANGUAGES: PLAY AND LITERATURE IN HUMAN DEVELOPMENT

DOI: 10.51859/amplla.hec6315-9

Marcelo Jamyson de Paulo Mendes ¹

Itamar dos Santos Fonseca ²

Bruna Rodrigues Aguiar ³

Francine Martins Pereira ⁴

Paulo Vinicius Bezerra Manoel ⁵

Mario Marcos Lopes ⁶

¹ Mestre em Educação Inclusiva (UFRR). Professor-formador na Secretaria Municipal da Educação de Fortaleza (CE).

² Mestrando em Ensino de Física (UNIFESSPA). Tutor de Física da Universidade Federal do Pará.

³ Mestranda em Psicologia e Saúde (FAMERP). Psicóloga clínica. Docente da UNILAGO.

⁴ Doutora em Ciências Farmacêuticas (Centro Universitário Mauá). Docente do Centro Universitário Uni Mauá.

⁵ Especialista em Relações Internacionais (UNILA).

⁶ Doutorando em Educação (UFSCar). Docente do Centro Universitário Barão de Mauá; Faculdade de Educação São Luís. Professor da Rede Municipal de Educação de Ribeirão Preto.

RESUMO

Este capítulo analisa as relações entre infâncias, culturas e linguagens, discutindo as contribuições do brincar e da literatura para a formação humana. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de caráter exploratório e interpretativo, desenvolvida por meio de revisão bibliográfica. A análise fundamenta-se em referenciais da Sociologia da Infância, Antropologia da Criança, Psicologia Histórico-Cultural e estudos sobre literatura e leitura. Os resultados evidenciam que brincar e literatura constituem experiências culturais e linguagens que favorecem a produção de sentidos, a imaginação, a criatividade e a participação ativa das crianças na cultura. Conclui-se que a integração entre múltiplas linguagens amplia as possibilidades de formação humana, reafirmando a necessidade de práticas educativas comprometidas com a diversidade cultural, a sensibilidade, a autonomia e os processos de humanização.

Palavras-chave: Formação humana. Produção de sentidos. Múltiplas linguagens.

ABSTRACT

This chapter analyzes the relationships among childhoods, cultures, and languages, discussing the contributions of play and literature to human development. It is a qualitative, exploratory, and interpretative study based on a bibliographic review. The analysis draws on the Sociology of Childhood, Anthropology of Childhood, Historical-Cultural Psychology, and studies on literature and reading. The findings show that play and literature are cultural experiences and languages that foster meaning-making, imagination, creativity, and children's active participation in culture. It concludes that the integration of multiple languages broadens opportunities for human development, reinforcing the need for educational practices committed to cultural diversity, sensitivity, autonomy, and humanization.

Keywords: Human development. Meaning-making. Multiple languages.

1. INTRODUÇÃO

As concepções de infância foram historicamente construídas em estreita relação com as transformações sociais, culturais, políticas e educacionais. Durante longo período, a criança foi compreendida predominantemente como um sujeito em desenvolvimento, cuja existência estaria orientada pela preparação para a vida adulta. Nas últimas décadas, entretanto, os Estudos da Infância, a Sociologia da Infância, a Antropologia da Criança, a Pedagogia da Infância e a Psicologia Histórico-Cultural contribuíram para redefinir essa compreensão, reconhecendo as crianças como sujeitos históricos, sociais e culturais, capazes de participar ativamente da vida coletiva, interpretar a realidade e produzir conhecimentos nas diferentes relações que estabelecem com o mundo (Cohn, 2005; Corsaro, 2005; Barbosa, 2010).

Essa mudança de perspectiva também repercute na compreensão das infâncias, concebidas não como uma experiência homogênea, mas como construções sociais marcadas pela diversidade de contextos históricos, culturais, econômicos e territoriais. O emprego do termo infâncias, no plural, expressa o reconhecimento de que as formas de viver, aprender, brincar, comunicar-se e produzir sentidos variam conforme as condições concretas de existência dos sujeitos. Apesar dessa diversidade, as crianças compartilham a capacidade de interpretar, recriar e atribuir significados às experiências vividas, participando ativamente da produção da cultura (Corsaro, 2005; Cohn, 2005; Kremer; Barbosa, 2021).

Nessa perspectiva, a formação humana deixa de ser compreendida apenas como processo de aquisição de conhecimentos sistematizados e passa a envolver a participação dos sujeitos em experiências culturais que articulam linguagem, imaginação, interação e produção de sentidos. Entre essas experiências, destacam-se o brincar e a literatura, compreendidos como práticas culturais que favorecem a construção de significados, a ampliação dos repertórios simbólicos e a inserção das crianças nos diferentes universos culturais produzidos pela humanidade (Candido, 2011; Vigotski, 2009).

Embora documentos curriculares e pesquisas acadêmicas reconheçam a relevância dessas experiências para o desenvolvimento e a aprendizagem, observa-se que, em muitos contextos educativos, brincar e literatura permanecem subordinados a finalidades predominantemente instrumentais, sendo frequentemente utilizados como estratégias para o ensino de conteúdos ou para a antecipação de processos formais de alfabetização. Tal compreensão reduz seu potencial formativo e limita as possibilidades de produção cultural,

imaginação, criação e participação ativa das crianças nas práticas sociais de leitura, linguagem e convivência (Brasil, 2016; Pessoa; Silva, 2022; Brandão; Rosa, 2025).

Diante desse cenário, este capítulo parte do seguinte problema de pesquisa: de que maneira o brincar e a literatura, compreendidos como experiências culturais e linguagens constitutivas das infâncias, contribuem para a formação humana? A discussão mostra-se pertinente diante da necessidade de fortalecer perspectivas educativas comprometidas com o reconhecimento das crianças como sujeitos produtores de cultura e com a valorização das múltiplas formas de expressão presentes em suas experiências cotidianas.

O objetivo do capítulo é analisar as relações entre infâncias, culturas e linguagens, discutindo as contribuições do brincar e da literatura para a formação humana. Especificamente, busca-se compreender as infâncias como construções sociais e culturais; examinar o brincar como linguagem e experiência cultural; discutir a literatura e a leitura como experiências estéticas; e analisar as aproximações entre brincadeira, literatura e múltiplas linguagens na constituição dos sujeitos.

Metodologicamente, desenvolveu-se uma pesquisa de abordagem qualitativa, de natureza exploratória e interpretativa, fundamentada em revisão bibliográfica. O corpus foi constituído por livros, artigos científicos, documentos orientadores e pesquisas nacionais e internacionais que abordam as relações entre infância, cultura, brincadeira, literatura, linguagem e formação humana. A análise baseou-se na leitura crítica das produções selecionadas, buscando identificar aproximações, especificidades e contribuições teóricas capazes de fundamentar uma compreensão integrada dessas experiências como dimensões constitutivas da formação humana.

2. REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

2.1. INFÂNCIAS, CULTURAS E PRODUÇÃO DE SENTIDOS

Compreender as infâncias na contemporaneidade exige ultrapassar perspectivas que reduzem as crianças à condição de receptoras da cultura produzida pelos adultos. As investigações desenvolvidas pela Sociologia da Infância e pela Antropologia da Criança evidenciam que as crianças participam ativamente da vida social, produzindo interpretações, estabelecendo relações, compartilhando experiências e criando formas próprias de organização coletiva. Nessa perspectiva, a infância não constitui apenas uma etapa do

desenvolvimento humano, mas um grupo social com modos específicos de viver, comunicar-se e atribuir significados ao mundo (Corsaro, 2005; Cohn, 2005).

Essa compreensão desloca a análise da infância para o campo das relações sociais e culturais. A cultura deixa de ser entendida apenas como patrimônio transmitido entre gerações e passa a ser concebida como um processo dinâmico de produção, negociação e transformação de significados. As crianças não apenas se apropriam dos conhecimentos historicamente produzidos pela sociedade, mas os reinterpretam à luz de suas experiências, produzindo novos sentidos nas interações estabelecidas com outras crianças e com os adultos (Geertz, 1989; Corsaro, 2005).

Ao analisar as culturas infantis, Corsaro (2005) propõe o conceito de reprodução interpretativa, segundo o qual as crianças participam da cultura adulta de maneira criativa, reinterpretando práticas, discursos e valores a partir de seus interesses e experiências. Diferentemente da concepção de socialização como assimilação passiva, essa perspectiva reconhece a capacidade das crianças de reconstruir os elementos culturais recebidos, produzindo novas formas de interação, organização e comunicação. As culturas infantis configuram-se, assim, como espaços permanentes de criação coletiva, nos quais regras, brincadeiras, narrativas e formas de convivência são continuamente negociadas.

Essa abordagem encontra respaldo na Antropologia da Criança, que compreende a infância como categoria cultural e rejeita interpretações universalizantes sobre o desenvolvimento infantil. Para Cohn (2005), as crianças constroem conhecimentos por meio da participação nas práticas sociais de seus grupos de pertencimento, produzindo interpretações próprias acerca da realidade. Em vez de considerar a infância apenas como preparação para a vida adulta, a autora enfatiza que as crianças vivem plenamente sua condição social, atribuindo sentidos às experiências cotidianas e produzindo conhecimentos nas relações estabelecidas em seus contextos culturais.

As pesquisas etnográficas de Kremer e Barbosa (2021) reforçam essa compreensão ao evidenciarem que os significados produzidos pelas crianças frequentemente diferem daqueles atribuídos pelos adultos às mesmas situações. Ao acompanhar as interações entre crianças em um contexto educativo, as autoras observaram que muitas aprendizagens emergiam das relações entre pares, especialmente durante as brincadeiras, nas negociações coletivas e nos desafios compartilhados. As crianças reorganizavam as atividades propostas conforme seus interesses e objetivos, evidenciando sua participação ativa na construção da cultura infantil.

Os resultados do estudo também problematizam a concepção segundo a qual a brincadeira seria apenas um instrumento para favorecer a aprendizagem. Em diversas situações, as crianças buscavam aprender determinadas habilidades para ampliar suas possibilidades de participação nas brincadeiras coletivas. Essa inversão de perspectiva demonstra que os processos de aprendizagem são atravessados pelas culturas infantis e pelas relações estabelecidas entre os pares, reafirmando que as crianças atribuem sentidos próprios às experiências vividas.

Nessa direção, a produção de sentidos constitui um dos elementos centrais das culturas infantis. Trata-se de um processo mediado pela linguagem, pelas interações sociais e pelos diferentes contextos culturais, por meio do qual as crianças interpretam experiências, negociam significados e constroem explicações sobre a realidade. Como observa Geertz (1989), a cultura corresponde a uma teia de significados produzida pelos próprios sujeitos, tornando inseparáveis cultura e interpretação.

Sob essa perspectiva, a linguagem assume papel estruturante na constituição das culturas infantis. Entretanto, ela não se restringe à expressão verbal ou à escrita convencional. As crianças comunicam pensamentos, sentimentos e interpretações por meio do corpo, dos gestos, das brincadeiras, dos desenhos, das narrativas, das expressões faciais, das músicas e de outras formas de interação. Essas linguagens articulam-se continuamente, compondo processos complexos de comunicação e produção cultural.

Os documentos orientadores do Ministério da Educação (Brasil, 2016) reafirmam essa compreensão ao reconhecerem que oralidade, literatura, brincadeira, desenho, música, movimento e expressão corporal constituem experiências fundamentais para ampliar os repertórios culturais das crianças. Ao valorizar essas formas de expressão, contribuem para superar perspectivas centradas na antecipação da leitura e da escrita convencional, reconhecendo que a produção de sentidos ocorre por meio das múltiplas linguagens.

Essa compreensão aproxima-se da Psicologia Histórico-Cultural, para a qual o desenvolvimento humano resulta das relações estabelecidas entre os sujeitos e a cultura. Segundo Vigotski (2009), as funções psicológicas superiores desenvolvem-se nas interações sociais e são posteriormente internalizadas. A linguagem ocupa papel central nesse processo por mediar o pensamento, a memória, a imaginação e a construção de conceitos. Assim, a produção de sentidos não decorre exclusivamente de capacidades individuais, mas das experiências compartilhadas nos diferentes contextos culturais.

Reconhecer as crianças como produtoras de cultura implica compreender que suas aprendizagens ultrapassam a aquisição de conhecimentos previamente definidos pelos adultos. Elas constroem interpretações próprias e produzem novas formas de compreender o mundo, processo que se manifesta nas narrativas, brincadeiras, conversas, desenhos e demais experiências em que linguagem, imaginação e interação se articulam.

Nessa perspectiva, as culturas infantis constituem espaços privilegiados de produção de significados, nos quais diferentes linguagens se encontram e se transformam. Entre elas, o brincar ocupa posição de destaque por integrar imaginação, interação, narrativa, corporeidade e produção simbólica em uma mesma experiência cultural, aspecto que será aprofundado no tópico seguinte.

2.2. O BRINCAR COMO LINGUAGEM E EXPERIÊNCIA CULTURAL

O reconhecimento do brincar como linguagem representa uma mudança significativa na compreensão das experiências infantis. Essa perspectiva desloca o brincar de uma prática frequentemente associada ao entretenimento ou à preparação para aprendizagens futuras para compreendê-lo como uma atividade cultural dotada de significado próprio. Ao brincar, as crianças comunicam, interpretam a realidade, constroem narrativas, organizam relações sociais e expressam modos de pensar que extrapolam a linguagem verbal. O brincar constitui, portanto, uma forma de conhecer e produzir cultura.

Compreender o brincar como linguagem pressupõe reconhecer que toda brincadeira envolve processos simbólicos. Mesmo nas atividades mais simples, as crianças atribuem novos significados aos objetos, transformam espaços, negociam regras e criam situações imaginárias que reorganizam a realidade vivida. Um pedaço de madeira pode tornar-se um cavalo; uma caixa transforma-se em uma casa; uma roda de crianças converte-se em um mercado ou em um hospital. Essas transformações não representam fantasias desconectadas da realidade, mas processos de simbolização que revelam a capacidade humana de produzir significados por meio da imaginação (Vigotski, 2009).

Na perspectiva histórico-cultural, a brincadeira cria uma situação imaginária na qual a criança passa a agir orientada pelos significados construídos durante a própria atividade. Ao assumir papéis sociais, estabelecer regras e sustentar narrativas compartilhadas, realiza operações mentais que ultrapassam a experiência imediata e favorecem formas mais complexas de pensamento. Nesse processo, imaginação, memória, linguagem, emoção e ação

constituem dimensões inseparáveis do desenvolvimento humano. Como destaca Vigotski (2009), a imaginação não se opõe à realidade; alimenta-se das experiências concretas vividas pelos sujeitos, reorganizando-as criativamente.

Essa compreensão distancia-se das interpretações que reduzem a brincadeira a um recurso pedagógico destinado ao ensino de conteúdos escolares. Embora favoreça diferentes aprendizagens, sua relevância não decorre apenas dos resultados que produz. A brincadeira possui valor em si mesma por constituir uma experiência cultural na qual as crianças exercitam autonomia, criatividade, negociação, cooperação e elaboração simbólica. Como observa Brougère (1998), brincar corresponde a uma prática social construída historicamente, cujos significados variam conforme os contextos culturais. Não existe uma forma universal de brincar, mas culturas lúdicas produzidas e continuamente transformadas pelos grupos sociais.

Ao desenvolver o conceito de cultura lúdica, Brougère (1998) demonstra que brincar implica apropriar-se e recriar repertórios compartilhados entre as crianças. Cantigas, jogos, brincadeiras tradicionais, regras e personagens circulam entre diferentes gerações, sendo continuamente ressignificados pelos grupos infantis. A brincadeira constitui, assim, um patrimônio cultural em permanente transformação.

Essa dimensão coletiva aproxima-se das reflexões de Corsaro (2005) sobre as culturas de pares. Para o autor, as crianças constroem formas próprias de organização social, estabelecendo códigos, regras e significados compartilhados que nem sempre são compreendidos pelos adultos. Durante as brincadeiras, negociam conflitos, organizam hierarquias, compartilham conhecimentos e elaboram estratégias para garantir a participação do grupo. Brincar, portanto, constitui uma prática social que fortalece vínculos de pertencimento e identidade.

Os estudos etnográficos de Kremer e Barbosa (2021) aprofundam essa compreensão ao evidenciarem que muitas aprendizagens emergem das interações construídas durante as brincadeiras. As autoras observaram que desafios eram frequentemente resolvidos por meio da cooperação entre pares, com regras constantemente revistas conforme as necessidades do grupo, revelando que brincar constitui um espaço de negociação cultural e construção coletiva de conhecimentos.

Outro aspecto relevante refere-se à estreita relação entre brincar e linguagem. Diferentemente da concepção que restringe a linguagem à comunicação verbal, o brincar mobiliza gestos, movimentos, desenhos, narrativas e outras formas de expressão que

permitem às crianças comunicar intenções, negociar ações e construir sentidos. Trata-se de uma linguagem multimodal, na qual diferentes sistemas simbólicos atuam de maneira integrada.

Pessoa e Silva (2022) afirmam que a brincadeira representa a atividade predominante da infância justamente por integrar dimensões cognitivas, afetivas, sociais e linguísticas em uma única experiência. Fundamentadas na Psicologia Histórico-Cultural, as autoras argumentam que o brincar amplia as possibilidades de desenvolvimento ao criar situações em que a criança coordena ações, assume diferentes perspectivas, estabelece relações simbólicas e comunica-se continuamente com os demais participantes. A atividade lúdica favorece, assim, a constituição de processos psicológicos superiores mediados pela linguagem e pelas relações sociais.

Na mesma direção, Santos e Magalhães (2026) defendem o brincar como linguagem por meio da qual as crianças expressam pensamentos, emoções e formas de compreender o mundo. As autoras ressaltam que a brincadeira deve ser reconhecida como experiência de produção cultural, cabendo ao educador organizar ambientes que favoreçam exploração, interação e criação, preservando a iniciativa das crianças.

Os documentos produzidos pelo Ministério da Educação (Brasil, 2016) reforçam essa compreensão ao reconhecerem que as brincadeiras estruturam grande parte das experiências infantis. As publicações evidenciam que brincar favorece a oralidade, a imaginação, a construção de narrativas, a expressão corporal, a escuta e a convivência, integrando diferentes linguagens em um mesmo processo de significação. Nessa perspectiva, brincar constitui uma das principais formas pelas quais as crianças exploram o mundo, produzem cultura e constroem conhecimentos compartilhados.

Reconhecer o brincar como linguagem implica compreender que sua contribuição para a formação humana ultrapassa o desenvolvimento cognitivo. A brincadeira favorece autonomia, imaginação, criatividade, sensibilidade, convivência democrática e capacidade de atribuir sentidos às experiências. Ao produzir narrativas, negociar regras, assumir papéis sociais e reinventar continuamente a realidade, as crianças exercitam formas complexas de participação cultural que constituem parte essencial de seu processo formativo.

2.3. LITERATURA, LEITURA E EXPERIÊNCIA ESTÉTICA

A literatura ocupa uma posição singular entre as manifestações culturais por constituir um espaço privilegiado de produção de sentidos, ampliação da sensibilidade e compreensão da condição humana. Diferentemente das abordagens que a reduzem ao ensino da leitura ou ao desenvolvimento de habilidades linguísticas, pode ser compreendida como experiência estética que promove o encontro entre sujeitos, culturas e diferentes formas de interpretar a realidade. Sua contribuição para a formação humana ultrapassa os limites da escolarização, alcançando dimensões éticas, culturais, afetivas e imaginativas.

Essa compreensão fundamenta-se na concepção de literatura como direito humano. Para Candido (2011), a necessidade de fabulação acompanha todas as sociedades e constitui uma dimensão essencial da existência humana. Independentemente da época ou do contexto histórico, homens e mulheres produzem e compartilham narrativas para organizar simbolicamente suas experiências, elaborar conflitos, compreender emoções e atribuir significado à vida. A literatura, assim, não representa um privilégio de determinados grupos sociais, mas um patrimônio cultural indispensável ao processo de humanização, ampliando a compreensão da realidade e fortalecendo valores como empatia, solidariedade e respeito à diversidade.

Nessa perspectiva, a leitura literária distingue-se das práticas voltadas apenas à obtenção de informações ou ao cumprimento de tarefas escolares. O texto literário não apresenta respostas prontas nem interpretações únicas; convida o leitor a relacionar sua experiência aos múltiplos sentidos da narrativa. Cada leitura constitui um acontecimento singular, produzido na interação entre texto, leitor e contexto sociocultural, permitindo a permanente ressignificação da experiência humana.

Essa dimensão experiencial aproxima-se das reflexões de Larrosa (2019), para quem a experiência corresponde àquilo que efetivamente transforma o sujeito. Ler literatura significa entrar em contato com narrativas capazes de provocar deslocamentos, questionamentos e novas formas de perceber o mundo. O texto literário deixa de ser apenas objeto de conhecimento para tornar-se espaço de encontro com a alteridade, ampliando os horizontes culturais e favorecendo novas interpretações sobre si mesmo e sobre a realidade.

Essa compreensão também dialoga com Freire (1989), ao defender que a leitura da palavra está profundamente vinculada à leitura do mundo. Antes de dominar a escrita convencional, os sujeitos interpretam pessoas, gestos, imagens, acontecimentos e relações

sociais, construindo sentidos a partir das experiências vividas. A leitura literária amplia esse processo ao colocar o leitor em contato com diferentes contextos históricos, culturais e sociais, estabelecendo um diálogo permanente entre a experiência individual e os universos simbólicos produzidos pela humanidade.

Ao discutir a formação do leitor, Colomer (2007) ressalta que a literatura favorece a inserção dos sujeitos em comunidades interpretativas nas quais diferentes perspectivas dialogam na construção dos sentidos do texto. A leitura deixa de constituir uma atividade solitária para transformar-se em prática cultural compartilhada, marcada pela conversa, pela escuta e pelo confronto de interpretações. O leitor participa ativamente da produção de significados, mobilizando conhecimentos, memórias, valores e experiências acumuladas ao longo da vida.

Essa perspectiva aproxima-se das reflexões de Petit (2009), que atribui à leitura literária importante papel na constituição subjetiva dos indivíduos. Ao entrar em contato com narrativas ficcionais, o leitor encontra possibilidades para elaborar conflitos, compreender emoções e reconstruir sua própria trajetória. A literatura cria espaços simbólicos que favorecem processos de identificação e distanciamento, produzindo efeitos que extrapolam o domínio da linguagem escrita e alcançam dimensões afetivas, culturais e identitárias.

Essas contribuições convergem com os documentos do Ministério da Educação, que compreendem a literatura como experiência cultural e não apenas como recurso para a alfabetização. Os cadernos da coleção *Leitura e Escrita* (Brasil, 2016) defendem que o contato com narrativas, poemas, cantigas, livros ilustrados e diferentes gêneros literários amplia os repertórios culturais e linguísticos, fortalece os vínculos com a leitura e favorece a participação em práticas culturais compartilhadas, valorizando o protagonismo dos leitores.

Entre as contribuições desses documentos destaca-se a ampliação do conceito de leitura. Ler não corresponde apenas à decodificação de palavras, mas envolve a interpretação de imagens, gestos, entonações, ilustrações, silêncios e diferentes formas de linguagem presentes nas obras literárias. A experiência leitora antecede o domínio do código escrito e se constitui nas interações entre leitores, mediadores, livros e contextos culturais. Ao ouvir histórias, observar ilustrações, comentar narrativas e formular hipóteses sobre personagens e acontecimentos, as crianças já participam de práticas sociais de leitura e desenvolvem competências interpretativas que serão ampliadas ao longo de sua trajetória.

O livro *Fala, escuta, leitura e escrita* (Brandão; Rosa, 2025) reforça essa perspectiva ao defender que oralidade, leitura, imaginação e produção narrativa constituem processos indissociáveis. A formação do leitor inicia-se nas experiências de escuta, conversa, reconto e interpretação compartilhadas, favorecendo a ampliação do vocabulário, da argumentação e da memória narrativa, preservando o caráter cultural da leitura.

Outro aspecto relevante refere-se à mediação. A formação do leitor depende menos da quantidade de livros disponíveis do que da qualidade das experiências construídas em torno deles. A mediação pressupõe escuta sensível, valorização das interpretações dos leitores e criação de ambientes em que a literatura seja vivida como prática cultural. Nessa perspectiva, o mediador favorece encontros entre sujeitos e textos, reconhecendo a pluralidade de sentidos produzidos durante a leitura. Os documentos do Ministério da Educação destacam que esse processo envolve instituições educativas, famílias, bibliotecas e demais espaços culturais, reafirmando o caráter social da leitura.

A leitura literária também dialoga diretamente com a imaginação. Na perspectiva histórico-cultural, a imaginação constitui uma atividade criadora fundamentada nas experiências acumuladas pelos sujeitos. Ao entrar em contato com personagens, cenários, conflitos e narrativas ficcionais, o leitor reorganiza elementos da realidade e produz novas possibilidades de pensamento. A literatura amplia, assim, o repertório simbólico disponível para a criação, oferecendo condições para que diferentes experiências sejam reinterpretadas em outros contextos culturais (Vigotski, 2009).

Por essa razão, a literatura raramente permanece restrita ao momento da leitura. As histórias desdobram-se em conversas, desenhos, dramatizações, brincadeiras e novas narrativas, tornando-se parte das práticas culturais compartilhadas. Compreender a literatura como experiência estética significa reconhecer sua capacidade de ampliar a imaginação, produzir sentidos, fortalecer vínculos culturais e favorecer processos de humanização. Ao colocar os sujeitos em diálogo com diferentes tempos, espaços e formas de existência, contribui para novas maneiras de compreender a si mesmos e ao mundo.

2.4. BRINCAR, LITERATURA E MÚLTIPLAS LINGUAGENS NA FORMAÇÃO HUMANA

A articulação entre brincar e literatura revela que ambas compartilham uma mesma base constitutiva: a produção simbólica. Embora se manifestem por linguagens distintas, mobilizam processos semelhantes de imaginação, criação, interpretação e ressignificação da

realidade. Essa aproximação demonstra que o desenvolvimento humano ocorre pela integração de diferentes formas de expressão, por meio das quais os sujeitos constroem sentidos sobre si, sobre os outros e sobre o mundo. Assim, brincar e literatura constituem práticas culturais complementares.

Essa compreensão desloca o foco das discussões centradas nos benefícios pedagógicos para enfatizar a natureza cultural dessas práticas. O brincar não é importante apenas porque favorece aprendizagens futuras, assim como a literatura não se justifica exclusivamente pelo desenvolvimento de habilidades leitoras. Ambas permitem que as crianças participem de universos simbólicos, elaborem experiências e produzam interpretações próprias da realidade, contribuindo para sua constituição como sujeitos culturais.

A aproximação entre literatura e brincadeira pode ser compreendida a partir do conceito de imaginação criadora desenvolvido por Vigotski (2009). Segundo o autor, toda atividade imaginativa fundamenta-se em experiências anteriormente vividas, reorganizadas criativamente diante de novas situações. As narrativas literárias ampliam esse repertório ao apresentar personagens, conflitos, espaços, tempos e modos de vida que ultrapassam a experiência imediata dos leitores. Esses elementos passam a integrar o universo simbólico das crianças e são frequentemente incorporados às brincadeiras, dramatizações, desenhos e demais formas de expressão.

Nesse processo, as histórias extrapolam as páginas dos livros. São recriadas e reinterpretadas pelas crianças, que lhes atribuem novos significados conforme seus interesses e experiências. Personagens assumem novos papéis, enredos recebem novos desfechos e objetos cotidianos passam a integrar o universo ficcional. A literatura transforma-se, assim, em experiência cultural compartilhada.

Essa perspectiva é evidenciada por Gonzaga e Pinho (2024), ao demonstrarem que a articulação entre literatura e brincadeira amplia as possibilidades de construção de conhecimentos relacionados à identidade, à diversidade cultural e às relações étnico-raciais. As autoras mostram que a experiência literária torna-se mais significativa quando se desdobra em brincadeiras, dramatizações, produções artísticas, conversas e outras formas de expressão. Nessas situações, as crianças não apenas reproduzem narrativas, mas elaboram interpretações próprias, confrontam preconceitos e produzem novos sentidos acerca das diferenças culturais.

Essa compreensão aproxima-se das reflexões presentes em Território do Brincar (Meirelles, 2015), ao reconhecer que brincar e narrar constituem experiências inseparáveis na produção das culturas infantis. A brincadeira frequentemente organiza-se em torno de histórias criadas coletivamente, enquanto as narrativas incorporam elementos das experiências lúdicas. Essa circulação permanente evidencia que a imaginação constitui um processo cultural que atravessa diferentes formas de expressão humana.

A noção de múltiplas linguagens fortalece essa interpretação ao reconhecer que os sujeitos produzem conhecimento por diferentes sistemas simbólicos. Além da linguagem oral e escrita, corpo, movimento, música, desenho, dramatização, brincadeira e narrativas constituem formas legítimas de comunicação, pensamento e produção cultural, que se articulam continuamente na construção dos significados atribuídos às experiências.

Essa compreensão aproxima-se da perspectiva desenvolvida em Reggio Emilia, segundo a qual as múltiplas linguagens constituem diferentes formas de conhecer, comunicar, interpretar e representar o mundo. Ao reconhecer a pluralidade das formas de expressão, essa abordagem rompe com modelos centrados exclusivamente na linguagem verbal e amplia as possibilidades de participação dos sujeitos na produção cultural, respeitando suas singularidades (Reggio Children, 2021).

Os documentos do Ministério da Educação (Brasil, 2016) reafirmam essa perspectiva ao reconhecer que oralidade, literatura, desenho, brincadeira, música, movimento, artes visuais e expressão corporal constituem experiências integradas de aprendizagem e desenvolvimento. Ressaltam que essas linguagens não devem ser trabalhadas isoladamente, pois a produção de sentidos ocorre em sua articulação. Assim, uma história pode originar brincadeiras, desenhos, músicas ou dramatizações, evidenciando processos integrados de criação, comunicação e interação.

Outro aspecto relevante refere-se à mediação cultural. As experiências de brincar e de leitura são influenciadas pela organização dos espaços, pela diversidade dos materiais, pela qualidade das interações e pelas oportunidades de participação oferecidas nos diferentes contextos sociais. Nesse sentido, mediar significa ampliar horizontes culturais, favorecendo o acesso a manifestações artísticas, literárias e lúdicas, sem restringir a criatividade ou impor formas únicas de participação.

Essa mediação constitui responsabilidade compartilhada entre instituições educativas, famílias e demais espaços culturais. Bibliotecas, museus, praças, brinquedotecas, centros

culturais e ambientes domésticos representam contextos fundamentais para fortalecer práticas de leitura, imaginação, brincadeira e convivência.

Sob essa perspectiva, a formação humana constitui um processo contínuo de apropriação e transformação da cultura. Esse processo não decorre da simples transmissão de conhecimentos, mas da participação em experiências que mobilizam reflexão, sensibilidade, criatividade e diálogo. Brincar e literatura assumem papel central ao favorecer a construção de significados compartilhados, o reconhecimento da diversidade e a ampliação das possibilidades de expressão.

Mais do que preparar as crianças para etapas posteriores da escolarização, brincar e literatura permitem que vivam plenamente sua condição humana no presente. Ao criar narrativas, interpretar histórias, imaginar outros mundos e expressar-se por múltiplas linguagens, constroem referências culturais, elaboram valores e fortalecem vínculos sociais. Nessa perspectiva, integrar brincadeira, literatura e múltiplas linguagens significa reconhecer que a formação humana se constitui na participação ativa dos sujeitos na cultura, reafirmando essas experiências como dimensões essenciais dos processos educativos.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As discussões desenvolvidas neste capítulo permitiram compreender que as relações entre infâncias, culturas e linguagens ultrapassam concepções restritas ao desenvolvimento de habilidades ou à preparação para etapas posteriores da escolarização. A infância foi analisada como uma construção social e cultural, marcada pela pluralidade de experiências e pela participação ativa das crianças na produção de sentidos. Nessa perspectiva, as crianças são reconhecidas como sujeitos que interpretam, recriam e transformam a realidade nas interações que estabelecem com seus pares, adultos e diferentes contextos culturais.

A revisão da literatura evidenciou que o brincar constitui uma linguagem própria das infâncias e uma importante forma de produção cultural. Mais do que atividade recreativa ou estratégia metodológica, a brincadeira configura-se como experiência simbólica que integra imaginação, linguagem, corporeidade, afetividade e convivência social. Da mesma forma, a literatura revelou-se fundamental para a formação humana ao ampliar repertórios culturais, estimular a imaginação e favorecer diferentes formas de compreender a realidade. Compreendida como direito humano e prática cultural, a leitura literária extrapola o ensino da linguagem escrita e contribui para a formação de sujeitos críticos, sensíveis e participativos.

O estudo também evidenciou que brincar e literatura compartilham uma base comum fundamentada na imaginação, na criação simbólica e na produção de sentidos. As narrativas alimentam as brincadeiras, enquanto as experiências lúdicas ressignificam as histórias e se desdobram em diferentes formas de expressão, como oralidade, desenho, dramatização, música e movimento. Essa dinâmica reafirma que a formação humana se constitui pela integração das múltiplas linguagens, valorizando processos criativos, comunicativos e culturais que ampliam as possibilidades de participação e aprendizagem.

Nesse contexto, a atuação dos educadores, das famílias e dos diferentes espaços culturais é fundamental para assegurar experiências significativas de leitura, brincadeira, arte e convivência. Mais do que organizar atividades, esses agentes devem promover ambientes que reconheçam as crianças como produtoras de cultura e fortaleçam práticas educativas comprometidas com a criatividade, a autonomia, a diversidade e a humanização.

Por fim, este capítulo não pretende esgotar as discussões sobre as relações entre infâncias, culturas, linguagens, brincadeira e literatura, mas contribuir para o aprofundamento desse campo de estudos. A consolidação de práticas educativas comprometidas com a valorização das múltiplas linguagens requer políticas de formação docente, ampliação do acesso aos bens culturais e fortalecimento dos espaços destinados ao brincar, à literatura e às experiências estéticas. Compreender essas práticas como direitos culturais constitui condição essencial para uma educação comprometida com a formação humana, capaz de formar sujeitos críticos, criativos, sensíveis e participantes da vida social.

REFERÊNCIAS

- BARBOSA, M. C. S. **Pedagogia da infância**. Porto Alegre: Artmed, 2010.
- BRANDÃO, A. C. P.; ROSA, E. C. de S. (org.). **Fala, escuta, leitura e escrita: reflexões sobre a prática pedagógica com crianças de 4 a 5 anos**. Recife: Ed. dos Autores, 2025.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Leitura e escrita na Educação Infantil**. Brasília: MEC, 2016. (Coleção).
- BROUGÈRE, G. **Brinquedo e cultura**. São Paulo: Cortez, 1998.
- CANDIDO, A. O direito à literatura. In: CANDIDO, A. **Vários escritos**. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2011.
- COHN, C. **Antropologia da criança**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.
- COLOMER, T. **Andar entre livros: a leitura literária na escola**. São Paulo: Global, 2007.

- CORSARO, W. A. **The Sociology of Childhood**. Thousand Oaks: Pine Forge Press, 2005.
- FREIRE, P. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Cortez, 1989.
- GEERTZ, C. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 1989.
- GONZAGA, C.; PINHO, J. R. D. de. **A mágica do brincar: a literatura e a brincadeira para o desenvolvimento do letramento racial na educação infantil**. Rio de Janeiro: Imperial Editora, 2024.
- KREMER, C.; BARBOSA, M. C. S. Culturas infantis, brincadeiras e aprendizagem escrita na pré-escola. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 67, 2021. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1982-03052021000400498&script=sci_arttext. Acesso em: 28 maio 2026.
- LARROSA, J. **Tremores: escritos sobre experiência**. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.
- MEIRELLES, R. **Território do brincar - diálogo com escolas**. São Paulo: Instituto Allana, 2015. Disponível em: https://territoriodobrincar.com.br/wp-content/uploads/2014/02/Territ%C3%B3rio_do_Brincar_-_Di%C3%A1logo_com_Escolas-Livro.pdf. Acesso em: 27 maio 2026.
- PETIT, M. **A arte de ler: ou como resistir à adversidade**. São Paulo: Editora 34, 2009.
- PESSOA, C. T.; SILVA, F. D. A. O brincar na educação infantil: práticas pedagógicas a partir da Psicologia Histórico-cultural. **Revista de Educação Popular**, Uberlândia, v. 21, n. 3, p. 194-203, 2022. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/reveducpop/article/view/66729>. Acesso em: 28 maio 2026.
- REGGIO CHILDREN. **As cem linguagens em mini-histórias: contadas por professores e crianças de Reggio Emilia** [recurso eletrônico]. Tradução de Guilherme Adami. Revisão técnica de Ana Teresa Gavião A. M. Mariotti e Aparecida de Fátima Bosco Benevenuto. Porto Alegre: Penso, 2021. Disponível em: <https://fundacaomariacecilia.org.br/wp-content/uploads/2023/07/as-cem-linguagens-historias-reggio-emilia-2.pdf>. Acesso em: 26 maio 2026.
- SANTOS, M. L. M. C.; MAGALHÃES, F. L. Brincar como linguagem infantil: implicações metodológicas no contexto do CEI Teodora Maria da Silva (Duda) no Infantil III em Fortaleza, Ceará, 2025. **Revista Tópicos**, Rio de Janeiro, v. 4, n. 31, p. 1-31, 2026. Disponível em: https://revistatopicos.com.br/generate/pdf_zenodo/pub_773212708.pdf. Acesso em: 27 maio 2026.
- VIGOTSKI, L. S. **Imaginação e criação na infância**. São Paulo: Ática, 2009.

LETRAMENTO E PSICOGÊNESE DA ESCRITA: CONTRIBUIÇÕES DE FERREIRO E TEBEROSKY PARA A ALFABETIZAÇÃO

LITERACY AND THE PSYCHOGENESIS OF WRITING: CONTRIBUTIONS OF FERREIRO AND TEBEROSKY TO LITERACY EDUCATION

DOI: [10.51859/amplla.hec6315-10](https://doi.org/10.51859/amplla.hec6315-10)

Jucélia Vieira Neto ¹
Geiciane dos Santos Trische ²

¹ Acadêmica do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal de Rondônia (UNIR).

² Acadêmica do curso de Pedagogia.

RESUMO

O presente estudo discute as contribuições de Emilia Ferreiro e Ana Teberosky para a compreensão do processo de alfabetização, com ênfase na psicogênese da língua escrita e nas hipóteses elaboradas pelas crianças durante a apropriação do sistema de escrita. O trabalho parte da compreensão de que a alfabetização não se reduz à memorização de letras, sílabas e palavras, pois envolve um sujeito que formula hipóteses, confronta conhecimentos e atribui sentido à escrita. Metodologicamente, trata-se de um estudo bibliográfico, de abordagem qualitativa e caráter reflexivo, elaborado no contexto da disciplina de Estágio Supervisionado Obrigatório II do curso de Pedagogia. A discussão destaca a importância de práticas pedagógicas que considerem os conhecimentos prévios, os diferentes níveis de compreensão da escrita e a participação ativa da criança. Conclui-se que a atuação docente, quando orientada pela observação, pela mediação e por situações significativas de leitura e escrita, pode favorecer avanços na aprendizagem e contribuir para a formação de leitores e escritores autônomos.

Palavras-chave: Alfabetização; Psicogênese da língua escrita; Ferreiro e Teberosky; Prática pedagógica.

ABSTRACT

This study discusses the contributions of Emilia Ferreiro and Ana Teberosky to the understanding of the literacy process, with an emphasis on the psychogenesis of written language and on the hypotheses developed by children during their appropriation of the writing system. The study is based on the understanding that literacy is not limited to memorizing letters, syllables, and words, since it involves a learner who formulates hypotheses, confronts knowledge, and assigns meaning to writing. Methodologically, this is a bibliographic study with a qualitative approach and a reflective nature, developed within the context of the Compulsory Supervised Internship II course in the Pedagogy program. The discussion highlights the importance of pedagogical practices that consider children's prior knowledge, their different levels of understanding of written language, and their active participation. It is concluded that teaching practices guided by observation, mediation, and meaningful reading and writing situations can promote advances in learning and contribute to the development of autonomous readers and writers.

Keywords: Literacy; Psychogenesis of written language; Ferreiro and Teberosky; Pedagogical practice.

1. INTRODUÇÃO

A alfabetização constitui uma etapa fundamental da escolarização e envolve processos que ultrapassam o ensino mecânico do código escrito. Aprender a ler e a escrever pressupõe compreender progressivamente como a escrita se organiza, para que serve e de que maneira pode ser utilizada em diferentes situações de comunicação. Nesse processo, a criança não ocupa uma posição passiva: ela observa, compara, formula explicações e modifica suas hipóteses à medida que interage com a língua escrita.

Este estudo foi elaborado a partir das reflexões desenvolvidas na disciplina de Estágio Supervisionado Obrigatório II, componente do curso de Pedagogia relacionado às práticas docentes nos anos iniciais do Ensino Fundamental. A escolha do tema decorre da necessidade de compreender os processos de construção da escrita pelas crianças e suas implicações para a organização do trabalho pedagógico, especialmente nas turmas em processo de alfabetização.

As investigações de Emilia Ferreiro e Ana Teberosky contribuíram para modificar a maneira de compreender a aprendizagem da escrita. Em vez de centrar a análise exclusivamente nos métodos de ensino, as autoras dirigiram a atenção para o sujeito que aprende e para os problemas que ele procura resolver ao tentar compreender o sistema de escrita. Essa perspectiva permite interpretar muitas produções infantis não simplesmente como erros, mas como manifestações de modos de pensar que precisam ser observados e analisados pelo professor.

Diante disso, o objetivo deste trabalho é analisar contribuições da psicogênese da língua escrita para a alfabetização, destacando as hipóteses construídas pelas crianças e refletindo sobre o papel da mediação docente na criação de situações significativas de leitura e escrita.

2. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O trabalho caracteriza-se como um estudo bibliográfico, de abordagem qualitativa e caráter descritivo-reflexivo. A discussão toma como referência central a obra de Ferreiro e Teberosky sobre a construção do sistema de escrita pela criança, articulando seus pressupostos às reflexões produzidas no processo formativo do Estágio Supervisionado Obrigatório II. Não se trata, portanto, de pesquisa de campo nem de apresentação de

resultados experimentais, mas de uma análise teórica voltada à compreensão de conceitos relevantes para a prática alfabetizadora.

A opção pela pesquisa bibliográfica permite retomar conceitos fundamentais da psicogênese da língua escrita e examinar suas implicações pedagógicas. A análise concentra-se na concepção da criança como sujeito ativo da aprendizagem, na formulação de hipóteses sobre a escrita e na necessidade de intervenções docentes coerentes com os conhecimentos demonstrados pelos estudantes.

3. PSICOGÊNESE DA LÍNGUA ESCRITA E O SUJEITO QUE APRENDE

A psicogênese da língua escrita desloca o foco da discussão sobre alfabetização. Em vez de perguntar apenas qual método é mais eficiente para ensinar, essa perspectiva investiga como a criança compreende a escrita e quais problemas cognitivos enfrenta ao tentar interpretar esse objeto cultural. Ferreiro e Teberosky mostram que a aprendizagem começa antes do ensino formal e que a criança procura construir explicações próprias sobre o funcionamento da escrita.

Essa compreensão tem consequências importantes para o trabalho docente. Produções que, em uma perspectiva tradicional, poderiam ser classificadas apenas como incorretas passam a fornecer indícios sobre o pensamento da criança. Observar o que ela escreve, solicitar que explique sua produção e comparar diferentes registros são procedimentos que podem ajudar o professor a compreender o conhecimento já construído e a planejar intervenções que promovam novos desafios.

A aprendizagem, nessa perspectiva, não é entendida como uma sequência automática produzida pela repetição. A criança estabelece relações entre aquilo que observa na escrita socialmente disponível e as hipóteses que constrói. Por isso, o ambiente alfabetizador precisa oferecer contato frequente com textos, nomes, listas, histórias, bilhetes, cartazes e outros portadores de escrita que tenham finalidade reconhecível.

3.1. HIPÓTESES DE ESCRITA E CONSTRUÇÃO DO SISTEMA ALFABÉTICO

Ao longo do processo de apropriação da escrita, as crianças podem apresentar diferentes formas de compreender a relação entre aquilo que se fala e aquilo que se registra graficamente. Na literatura pedagógica inspirada nos estudos psicogenéticos, essas produções

são frequentemente organizadas em níveis ou hipóteses que auxiliam o professor a interpretar o percurso de aprendizagem.

Em momentos iniciais, a criança pode produzir registros ainda sem estabelecer correspondência convencional entre partes faladas e partes escritas. Posteriormente, pode atribuir valor silábico às marcas gráficas, avançar para formas em que coexistem análises silábicas e alfabéticas e, progressivamente, compreender o princípio alfabético. Essas categorias devem ser utilizadas como instrumentos de análise, e não como rótulos rígidos para classificar os estudantes.

O avanço entre diferentes formas de pensar a escrita não ocorre de maneira idêntica para todas as crianças. As experiências com textos, as oportunidades de leitura e produção, as interações com colegas e adultos e as intervenções pedagógicas participam desse processo. Por essa razão, identificar uma hipótese de escrita só tem sentido pedagógico quando essa observação ajuda o professor a decidir quais desafios propor em seguida.

4. IMPLICAÇÕES PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA

A compreensão da criança como sujeito ativo exige uma prática pedagógica que combine intencionalidade docente e participação do estudante. O professor continua sendo responsável por ensinar, organizar situações de aprendizagem, selecionar materiais e acompanhar os avanços. Entretanto, sua intervenção precisa considerar o que a criança já sabe e quais relações ainda precisa construir.

Nesse sentido, atividades de escrita de nomes, listas, pequenos textos, legendas, bilhetes e outros gêneros podem favorecer a reflexão sobre o sistema de escrita quando apresentam uma finalidade compreensível. A leitura realizada pelo professor, a leitura compartilhada, a comparação entre palavras e a discussão coletiva de diferentes soluções também podem ampliar as possibilidades de aprendizagem.

A avaliação assume função formativa quando serve para acompanhar o percurso do estudante e orientar o planejamento. Registros periódicos das produções infantis permitem observar mudanças, identificar permanências e selecionar intervenções mais adequadas. Assim, avaliar não significa apenas indicar acertos e erros, mas compreender processos e utilizar as informações obtidas para favorecer novas aprendizagens.

Outro aspecto relevante é evitar que as hipóteses de escrita sejam transformadas em etapas rígidas ou em justificativa para deixar a criança sem ensino sistemático. Reconhecer a

atividade intelectual do aprendiz não elimina a necessidade de mediação. Ao contrário, exige do professor conhecimento teórico para propor situações que provoquem reflexão e aproximação progressiva das convenções do sistema alfabético.

5. ALFABETIZAÇÃO, USO SOCIAL DA ESCRITA E FORMAÇÃO DOCENTE

Embora a psicogênese da língua escrita se concentre na compreensão de como a criança constrói conhecimentos sobre o sistema de escrita, o trabalho escolar também precisa assegurar oportunidades para que a leitura e a escrita apareçam em práticas com sentido. A aprendizagem do sistema alfabético e a participação em situações reais de uso da linguagem escrita não precisam ser tratadas como processos isolados.

Para a formação do pedagogo, essa discussão contribui para superar explicações simplificadas sobre as dificuldades de alfabetização. Conhecer diferentes formas de pensar a escrita possibilita observar as produções dos estudantes com maior atenção e planejar intervenções fundamentadas. No contexto do estágio supervisionado, a articulação entre teoria e prática favorece a construção de um olhar pedagógico mais investigativo sobre a aprendizagem.

A formação docente, portanto, demanda não apenas conhecimento de atividades e recursos, mas compreensão dos fundamentos que orientam as decisões pedagógicas. Quando o professor reconhece que a criança pensa sobre a escrita e busca regularidades em seu funcionamento, pode organizar experiências que valorizem a reflexão, o diálogo, a leitura e a produção escrita como componentes de um mesmo processo formativo.

5.1. O ERRO COMO INDÍCIO DO PROCESSO DE APRENDIZAGEM

Uma das contribuições mais relevantes da perspectiva psicogenética para a alfabetização está na mudança do olhar dirigido às produções infantis. Quando a escrita da criança é analisada apenas pela distância em relação à forma convencional, corre-se o risco de ignorar o raciocínio empregado para produzir determinado registro. A perspectiva construtiva permite compreender que certas respostas revelam tentativas de organizar regularidades e estabelecer relações entre oralidade e escrita.

Isso não significa desconsiderar a escrita convencional como objetivo da alfabetização. Significa reconhecer que o caminho até sua apropriação pode envolver reorganizações

sucessivas do conhecimento. Ao observar uma produção, o professor pode investigar quais critérios a criança utilizou, solicitar que leia o que escreveu, comparar palavras e propor novas situações que provoquem reflexão. Dessa maneira, o erro deixa de ser apenas um resultado a ser corrigido e passa também a funcionar como informação pedagógica.

Essa concepção modifica igualmente a avaliação. Em vez de se limitar à contabilização de acertos, a avaliação pode acompanhar transformações qualitativas nas formas de pensar a escrita. Registros datados, produções espontâneas e atividades de escrita realizadas em diferentes momentos ajudam a visualizar o percurso do estudante e fornecem elementos para o replanejamento do ensino.

5.2. INTERVENÇÃO DOCENTE E SITUAÇÕES DE REFLEXÃO SOBRE A ESCRITA

Reconhecer a atividade intelectual da criança não reduz a importância do ensino. Ao contrário, amplia a responsabilidade do professor, que precisa selecionar situações capazes de mobilizar conhecimentos já construídos e, simultaneamente, apresentar novos problemas. A intervenção pedagógica torna-se mais produtiva quando parte de evidências sobre o que o estudante compreende e sobre aquilo que ainda necessita compreender.

Atividades de comparação entre palavras, análise de nomes conhecidos, produção de listas, escrita de títulos, revisão coletiva e leitura de textos conhecidos podem criar oportunidades para pensar sobre quantidade, ordem e valor das letras. O objetivo não é transformar cada atividade em exercício isolado de codificação, mas articular a reflexão sobre o sistema alfabético a práticas em que ler e escrever tenham finalidade reconhecível.

A heterogeneidade da turma também precisa ser considerada. Crianças que apresentam formas distintas de compreender a escrita podem participar de uma mesma proposta, desde que o professor organize intervenções e agrupamentos adequados. A troca entre pares pode favorecer explicações, comparações e conflitos cognitivos, mas não substitui o acompanhamento docente nem o planejamento intencional.

5.3. ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: PROCESSOS ARTICULADOS

A discussão contemporânea sobre alfabetização evidencia a necessidade de articular a aprendizagem do sistema de escrita às práticas sociais de leitura e produção textual. A criança precisa compreender progressivamente o princípio alfabético e as convenções da

escrita, ao mesmo tempo em que participa de situações nas quais os textos circulam com propósitos reais. Essa articulação evita tanto a redução da alfabetização à repetição mecânica quanto a expectativa de que o domínio do sistema ocorra espontaneamente pela simples exposição a textos.

Nesse sentido, o trabalho com gêneros textuais pode contribuir para que o estudante perceba por que se escreve, para quem se escreve e como diferentes textos se organizam. Bilhetes, convites, listas, histórias, parlendas, legendas e pequenos registros podem integrar propostas alfabetizadoras, desde que a escolha do gênero esteja relacionada aos objetivos de aprendizagem e às experiências linguísticas da turma.

A articulação entre alfabetização e uso social da escrita também favorece a formação da autonomia. À medida que a criança amplia sua compreensão do sistema e passa a utilizar a escrita em situações significativas, aumenta sua possibilidade de buscar informações, registrar ideias, comunicar-se e participar de práticas culturais mediadas pela linguagem escrita.

5.4. CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO INICIAL DO PEDAGOGO

Para o estudante de Pedagogia, compreender a psicogênese da língua escrita oferece instrumentos conceituais para observar a alfabetização para além de técnicas prontas. Durante a formação inicial, esse conhecimento pode ajudar a interpretar produções infantis, formular perguntas pedagógicas e relacionar escolhas metodológicas às formas pelas quais as crianças constroem conhecimentos sobre a escrita.

O estágio supervisionado constitui espaço privilegiado para essa articulação entre teoria e prática, desde que não seja entendido apenas como cumprimento de carga horária. A observação da escola, o planejamento, a reflexão sobre situações de aprendizagem e a análise das intervenções docentes permitem ao futuro professor confrontar conceitos estudados na universidade com a complexidade concreta da sala de aula.

Nesse processo formativo, a teoria não oferece respostas automáticas para todas as situações, mas fornece categorias para observar, interpretar e tomar decisões. Da mesma forma, a prática não deve ser reduzida à aplicação de modelos. A formação docente ganha consistência quando o futuro pedagogo aprende a justificar suas escolhas, avaliar seus efeitos e reconstruir o planejamento a partir das necessidades de aprendizagem identificadas.

A compreensão das hipóteses de escrita pode ainda favorecer uma postura pedagógica menos classificatória diante das diferenças entre os estudantes. Em vez de associar imediatamente ritmos distintos a incapacidade ou falta de interesse, o professor pode investigar o que cada criança já compreendeu, quais experiências teve com a cultura escrita e quais intervenções podem ajudá-la a avançar.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As contribuições de Ferreiro e Teberosky permanecem relevantes para compreender a alfabetização como processo de construção de conhecimento. A psicogênese da língua escrita evidencia que a criança elabora hipóteses e procura compreender as propriedades do sistema, o que exige do professor uma postura de observação, análise e intervenção pedagógica intencional.

A valorização das produções infantis não significa aceitar qualquer registro como suficiente, mas utilizá-lo como fonte de informação sobre o pensamento do estudante. A partir dessa compreensão, o professor pode propor desafios adequados, promover interações e ampliar o contato com situações significativas de leitura e escrita.

No âmbito da formação em Pedagogia e do Estágio Supervisionado Obrigatório II, o estudo desses fundamentos contribui para aproximar teoria e prática e para fortalecer uma atuação docente comprometida com a aprendizagem. Compreender como a criança pensa a escrita constitui, assim, um recurso importante para planejar intervenções que favoreçam a apropriação do sistema alfabético e a participação cada vez mais autônoma no mundo da cultura escrita.

REFERÊNCIAS

- FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. Psicogênese da língua escrita. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño. México: Siglo XXI, 1979.
- FERREIRO, Emilia. Reflexões sobre alfabetização. São Paulo: Cortez, 2011.
- SOARES, Magda. Alfabetização e letramento. São Paulo: Contexto, 2003.

CAPÍTULO XI

LEITURA COMO EXPERIÊNCIA CULTURAL: CAMINHOS PARA A FORMAÇÃO DE LEITORES NA CONTEMPORANEIDADE

READING AS A CULTURAL EXPERIENCE: PATHWAYS TO READER FORMATION IN CONTEMPORARY SOCIETY

DOI: 10.51859/amplla.hec6315-11

Mario Marcos Lopes¹
Marcelo Jamyson de Paulo Mendes²
Itamar dos Santos Fonseca³
Paulo Vinicius Bezerra Manoel⁴
Luiz Carlos Bastos Santos⁵
Luan Brenner da Costa⁶

¹ Doutorado em Educação (UFSCar). Docente do Centro Universitário Barão de Mauá; Faculdade de Educação São Luís. Professor da Rede Municipal de Educação de Ribeirão Preto.

² Mestre em Educação Inclusiva (UFRR). Professor-formador na Secretaria Municipal da Educação de Fortaleza (CE).

³ Mestrando em Ensino de Física (UNIFESSPA). Tutor de Física da Universidade Federal do Pará.

⁴ Especialista em Relações Internacionais (UNILA).

⁵ Doutor em Geografia (UFPA). Professor colaborador da Universidade do Estado do Pará (UEPA).

⁶ Mestrando em Desenvolvimento Territorial e Meio Ambiente (Centro Universitário de Araraquara). Docente do Centro Universitário do Norte de São Paulo. Professor Conteudista da Faculdade Metropolitana.

RESUMO

Este capítulo analisa a leitura como experiência cultural e discute suas contribuições para a formação de leitores na contemporaneidade. Fundamentado em revisão bibliográfica de abordagem qualitativa, reúne referenciais da Educação, dos Estudos da Leitura e da Literatura para compreender a leitura como prática social de produção de sentidos. O texto aborda a dimensão cultural e estética da leitura, o papel da mediação na constituição de comunidades leitoras e os desafios impostos pelas múltiplas linguagens e pela cultura digital. Os resultados evidenciam que a formação de leitores depende de experiências significativas de leitura, da atuação articulada de diferentes mediadores e da democratização do acesso aos bens culturais. Conclui-se que a leitura constitui dimensão essencial da formação humana, favorecendo autonomia, pensamento crítico, sensibilidade e participação cultural.

Palavras-chave: Formação de leitores. Experiência cultural. Mediação da leitura.

ABSTRACT

This chapter analyzes reading as a cultural experience and discusses its contributions to reader formation in contemporary society. Based on a qualitative literature review, it brings together contributions from Education, Reading Studies, and Literary Studies to understand reading as a social practice of meaning-making. The chapter examines the cultural and aesthetic dimensions of reading, the role of mediation in the development of reading communities, and the challenges posed by multiple languages and digital culture. The findings indicate that reader formation depends on meaningful reading experiences, the coordinated action of different mediators, and the democratization of access to cultural resources. It concludes that reading is an essential dimension of human development, fostering autonomy, critical thinking, sensitivity, and cultural participation.

Keywords: Reader formation. Cultural experience. Reading mediation.

1. INTRODUÇÃO

A leitura ocupa lugar central na constituição das sociedades, das culturas e dos processos de formação humana. Muito além da aprendizagem do sistema de escrita, ela representa uma prática social e cultural por meio da qual os sujeitos interpretam o mundo, produzem sentidos, constroem conhecimentos e participam das diferentes formas de circulação da cultura. Nessa perspectiva, ler não se restringe à decodificação de palavras, mas envolve um processo contínuo de interação entre leitores, textos, contextos e experiências, no qual se articulam dimensões cognitivas, afetivas, estéticas, éticas e sociais (Freire, 1989; Chartier, 1999; Colomer, 2007).

As transformações culturais, tecnológicas e comunicacionais das últimas décadas ampliaram significativamente os modos de ler e de produzir significados. A leitura contemporânea ocorre em múltiplos suportes, linguagens e ambientes, envolvendo textos escritos, imagens, narrativas audiovisuais, recursos digitais e diferentes formas de interação social. Nesse cenário, compreender a leitura apenas como competência técnica ou habilidade escolar mostra-se insuficiente para explicar as práticas leitoras que atravessam a vida cotidiana. Ler significa participar de práticas culturais historicamente situadas, nas quais os sujeitos mobilizam conhecimentos, experiências e repertórios para interpretar a realidade e posicionar-se criticamente diante dela (Chartier, 1999; Mello, 2017; Nunes; Melo, 2024).

Essa perspectiva desloca a compreensão da leitura para além do espaço escolar, reconhecendo que a formação de leitores resulta das experiências construídas em diferentes contextos sociais e culturais. A família, as bibliotecas, os espaços comunitários, os ambientes digitais, as instituições culturais e os grupos de leitura constituem importantes ambientes de mediação, nos quais o contato com narrativas, livros, manifestações artísticas e práticas culturais amplia os repertórios simbólicos e fortalece os vínculos dos sujeitos com a cultura escrita. A leitura configura-se, assim, como prática social que se desenvolve ao longo da vida, sendo permanentemente influenciada pelas relações estabelecidas entre indivíduos, comunidades e diferentes formas de produção cultural (Souza; Iguma; Lima, 2022; Mello, 2017; Camargo, 2026).

Nesse contexto, a literatura assume papel privilegiado na formação de leitores por favorecer experiências estéticas que ampliam a imaginação, a sensibilidade e a capacidade de interpretar a experiência humana. Conforme defende Candido (2011), a literatura constitui

um direito humano, pois responde à necessidade universal de fabulação e contribui para os processos de humanização. A leitura literária possibilita o encontro com diferentes modos de viver, pensar e sentir, produzindo deslocamentos, questionamentos e novas formas de compreender a si mesmo e ao mundo. Como destaca Larrosa (2019), a leitura transforma-se em experiência quando afeta o sujeito, produzindo sentidos que extrapolam a simples aquisição de informações. Nessa direção, formar leitores implica criar condições para que a literatura seja vivenciada como prática cultural, estética e dialógica, e não apenas como instrumento para o ensino da língua ou para o desenvolvimento de competências escolares (Petit, 2009; Colomer, 2007; Camargo, 2026).

A constituição do leitor também depende da qualidade das mediações que aproximam sujeitos, textos e práticas culturais. A mediação da leitura envolve a criação de contextos nos quais o diálogo, a escuta, a circulação de diferentes interpretações e a valorização das experiências leitoras favorecem a construção de comunidades de leitura. O mediador, nesse processo, deixa de ser mero transmissor de conteúdos para atuar como articulador de experiências significativas, promovendo o acesso democrático à literatura e incentivando a participação ativa dos leitores na produção de sentidos (Petit, 2009; Souza; Iguma; Lima, 2022; Camargo, 2026). Essa compreensão ganha especial relevância diante dos desafios impostos pela cultura digital, que amplia os suportes, diversifica as práticas leitoras e exige novas formas de mediação capazes de integrar livro, imagem, audiovisual e ambientes digitais em experiências culturais significativas (Nunes; Melo, 2024).

Diante dessas considerações, este capítulo tem como objetivo analisar a leitura como experiência cultural, discutindo suas contribuições para a formação de leitores na contemporaneidade. Busca-se compreender a leitura como prática de produção de sentidos, examinar sua dimensão cultural e estética, refletir sobre o papel da mediação na constituição de comunidades leitoras e analisar os desafios e as possibilidades decorrentes das múltiplas linguagens e das transformações dos modos de ler no século XXI.

Metodologicamente, o estudo caracteriza-se como uma pesquisa de abordagem qualitativa, de natureza exploratória e interpretativa, desenvolvida por meio de revisão bibliográfica. O corpus teórico foi constituído por livros, artigos científicos e documentos nacionais e internacionais que discutem leitura, literatura, mediação, formação de leitores e cultura contemporânea. A análise fundamenta-se na articulação crítica entre referenciais da Educação, dos Estudos da Leitura, da Literatura e dos Estudos Culturais, buscando

compreender a leitura como prática social, cultural e estética comprometida com a ampliação dos repertórios culturais, a produção de sentidos e a formação humana.

2. REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

2.1. LEITURA COMO PRODUÇÃO DE SENTIDOS E EXPERIÊNCIA CULTURAL

A compreensão da leitura passou por profundas transformações nas últimas décadas, deixando de ser concebida apenas como habilidade técnica de decodificação para ser reconhecida como uma prática social, cultural e histórica de produção de sentidos. Essa mudança desloca o foco do domínio do código escrito para os processos de interpretação, interação e construção de significados que se estabelecem entre leitores, textos e contextos socioculturais. Nessa perspectiva, ler não significa apenas reconhecer palavras ou extrair informações de um texto, mas mobilizar conhecimentos, experiências, valores e repertórios culturais que permitem compreender, interpretar e ressignificar a realidade (Chartier, 1999; Freire, 1989).

Entre os autores que contribuíram para essa ampliação conceitual, Freire (1989) destaca que a leitura da palavra está indissociavelmente vinculada à leitura do mundo. Antes mesmo da apropriação da linguagem escrita, os sujeitos interpretam pessoas, objetos, acontecimentos e relações sociais, construindo sentidos a partir das experiências vividas em seus contextos culturais. A aprendizagem da leitura escrita, nessa perspectiva, não inaugura o processo de interpretação da realidade, mas amplia as possibilidades de compreender criticamente o mundo e de participar das práticas sociais mediadas pela linguagem. Ler constitui, portanto, um ato de conhecimento e de intervenção na realidade, articulando reflexão, diálogo e participação social.

Essa compreensão aproxima-se das contribuições de Chartier (1999), para quem a leitura deve ser entendida como prática cultural historicamente situada. Os significados atribuídos aos textos não decorrem exclusivamente de suas características internas, mas são produzidos nas relações estabelecidas entre leitores, suportes, formas de circulação e contextos sociais. Diferentes comunidades leitoras constroem interpretações diversas para uma mesma obra, evidenciando que a leitura corresponde a um processo permanente de negociação de sentidos, influenciado pelas condições históricas, culturais e materiais em que ocorre.

Ao reconhecer o leitor como participante ativo do processo interpretativo, essa perspectiva rompe com a ideia de leitura como atividade passiva. Os sentidos emergem da interação entre aquilo que o texto oferece e os conhecimentos, memórias, expectativas e experiências mobilizados pelo leitor. Conforme observa Colomer (2007), formar leitores significa favorecer sua inserção em comunidades interpretativas, nas quais diferentes leituras dialogam, confrontam-se e ampliam as possibilidades de compreensão das obras. A leitura constitui, assim, uma prática compartilhada de produção de significados, mediada pelo diálogo e pela circulação de diferentes perspectivas.

A dimensão social da leitura também é evidenciada por Souza, Iguma e Lima (2022), ao defenderem que a formação do leitor ultrapassa os limites da instituição escolar e se desenvolve nas múltiplas práticas culturais vivenciadas pelos sujeitos. Bibliotecas, clubes de leitura, espaços comunitários, ambientes digitais e diferentes redes de circulação cultural ampliam as oportunidades de contato com a literatura e favorecem a constituição de comunidades leitoras. Nessa perspectiva, formar leitores significa criar condições para experiências de leitura que promovam o compartilhamento de interpretações, a ampliação dos repertórios culturais e a participação ativa na cultura escrita.

Compreender a leitura como produção de sentidos implica reconhecê-la também como experiência cultural. A leitura insere os sujeitos em universos simbólicos produzidos historicamente, permitindo o diálogo com narrativas, memórias, tradições, manifestações artísticas e diferentes formas de representação da realidade. Essa compreensão aproxima-se da concepção de cultura proposta por Geertz (1989), para quem os seres humanos vivem em teias de significados construídas socialmente. A leitura constitui uma das formas privilegiadas de acesso a essas produções culturais, possibilitando aos leitores interpretar o mundo e atribuir novos sentidos às próprias experiências.

Entre as diversas manifestações culturais, a literatura ocupa posição singular por favorecer experiências estéticas que ampliam a imaginação, a sensibilidade e a compreensão da condição humana. Candido (2011) afirma que a literatura representa um direito humano, pois responde à necessidade universal de fabulação e integra os processos de humanização. Ao colocar os leitores em contato com diferentes modos de viver, sentir e interpretar a existência, a experiência literária amplia horizontes culturais, favorece a reflexão crítica e fortalece o reconhecimento da diversidade de experiências humanas.

Essa dimensão estética da leitura é aprofundada por Larrosa (2019), ao compreender a experiência como aquilo que efetivamente transforma o sujeito. A leitura literária ultrapassa a simples aquisição de informações, constituindo-se em um encontro com a alteridade capaz de provocar deslocamentos, suscitar questionamentos e ampliar formas de compreender o mundo. Nessa perspectiva, a literatura produz experiências que articulam pensamento, sensibilidade e imaginação, permitindo aos leitores elaborar novas interpretações sobre si mesmos e sobre a realidade.

As reflexões de Petit (2009) reforçam essa compreensão ao destacar que a leitura literária favorece processos de constituição subjetiva por oferecer espaços simbólicos para a elaboração de experiências, emoções e conflitos. Ao estabelecer relações entre suas vivências e os universos ficcionais, os leitores constroem novos sentidos para suas trajetórias pessoais e ampliam sua participação na cultura. A leitura deixa, assim, de representar apenas um instrumento de aprendizagem para constituir uma experiência cultural que articula identidade, memória, imaginação e pertencimento.

As transformações socioculturais do século XXI ampliaram ainda mais as possibilidades de produção de sentidos por meio da leitura. Conforme discutem Nunes e Melo (2024), as práticas leitoras distribuem-se atualmente por diferentes suportes, linguagens e plataformas, articulando livros impressos, textos digitais, produções audiovisuais, redes sociais e narrativas transmídia. Essas mudanças não substituem a leitura literária, mas ampliam seus modos de circulação e apropriação, exigindo dos leitores competências interpretativas capazes de estabelecer relações entre diferentes linguagens e formas de comunicação.

Nessa mesma direção, Camargo (2026) destaca que a leitura literária permanece essencial na contemporaneidade porque constitui uma prática social e cultural mediada pelas experiências dos leitores. Os significados produzidos durante a leitura resultam das interações entre texto, leitor, mediador e contexto sociocultural, favorecendo a construção da autonomia interpretativa e da participação crítica na cultura escrita. Do mesmo modo, Jover-Faleiros e Ricieri (2025) defendem que a leitura deve ser compreendida simultaneamente como experiência e reflexão, integrando dimensões cognitivas, culturais, éticas e estéticas na formação dos sujeitos.

Desse modo, a leitura como produção de sentidos e experiência cultural configura-se como um processo contínuo de interação entre sujeitos, linguagens e práticas sociais. Muito além da aquisição de habilidades técnicas, ler significa participar da cultura, interpretar

diferentes formas de representação da realidade, construir conhecimentos e ampliar os horizontes de compreensão do mundo. É nessa perspectiva que se torna possível compreender a relevância da mediação para a formação de leitores, tema desenvolvido no tópico seguinte.

2.2. MEDIAÇÃO E FORMAÇÃO DE LEITORES NA CONTEMPORANEIDADE

A formação de leitores constitui um processo contínuo de inserção dos sujeitos na cultura escrita, construído por meio das experiências de leitura vivenciadas em diferentes contextos sociais. Mais do que desenvolver competências técnicas de compreensão textual, formar leitores significa favorecer o encontro entre sujeitos, obras e práticas culturais capazes de ampliar repertórios, produzir sentidos e fortalecer a autonomia intelectual. Nessa perspectiva, a mediação da leitura assume papel central ao criar condições para que a leitura seja vivenciada como experiência estética, social e cultural, e não apenas como atividade escolar ou instrumento para aquisição de conhecimentos (Petit, 2009; Colomer, 2007).

Compreendida como prática dialógica, a mediação ultrapassa a transmissão de informações sobre os textos ou a busca por interpretações consideradas corretas. Seu propósito consiste em promover encontros significativos entre leitores e obras, estimulando o diálogo, a escuta, a argumentação e o compartilhamento de diferentes perspectivas. O mediador atua como facilitador da experiência leitora, criando ambientes nos quais os sujeitos possam construir interpretações próprias, estabelecer relações com suas vivências e participar ativamente da produção de sentidos (Camargo, 2026; Jover-Faleiros; Ricieri, 2025).

Petit (2009) ressalta que a mediação exerce papel decisivo na constituição do leitor ao favorecer a criação de vínculos afetivos e simbólicos com os livros. A autora demonstra que as experiências de leitura possibilitam elaborar emoções, enfrentar conflitos, ampliar a imaginação e reconstruir trajetórias pessoais. Nesse sentido, a formação leitora depende menos da quantidade de livros disponíveis do que da qualidade das experiências construídas em torno deles. São os encontros, as conversas e as relações estabelecidas com a leitura que despertam o interesse e consolidam o desejo de ler.

Essa compreensão aproxima-se das contribuições de Colomer (2007), para quem a formação do leitor ocorre em comunidades interpretativas nas quais a leitura é compartilhada e discutida coletivamente. Rodas de leitura, clubes do livro, círculos de leitura e tertúlias literárias constituem espaços de diálogo em que diferentes interpretações circulam,

ampliando a compreensão das obras e fortalecendo a participação dos leitores. A leitura deixa de ser uma prática individual para assumir caráter colaborativo, fundamentado na troca de experiências e na construção coletiva de significados.

Embora a escola desempenhe papel essencial na democratização do acesso à cultura escrita, a constituição de leitores ultrapassa os limites do espaço escolar. Souza, Iguma e Lima (2022) destacam que a leitura se desenvolve em diferentes ambientes sociais, envolvendo bibliotecas, famílias, projetos culturais, organizações comunitárias e espaços digitais. Esses contextos ampliam as oportunidades de contato com livros e manifestações culturais, favorecendo experiências diversificadas que fortalecem os vínculos dos sujeitos com a leitura ao longo da vida.

Entre esses espaços, as bibliotecas ocupam posição estratégica por promoverem a circulação democrática da cultura escrita. Mello (2017) demonstra que as bibliotecas contemporâneas vêm ampliando suas funções ao se constituírem como ambientes de convivência, mediação cultural e participação comunitária. Clubes de leitura, contação de histórias, saraus, exposições, encontros com escritores e atividades culturais transformam esses espaços em centros de formação de leitores, fortalecendo a relação entre literatura, cultura e cidadania.

A família também exerce influência significativa nesse processo ao proporcionar as primeiras experiências de contato com narrativas, livros, conversas e diferentes manifestações da cultura escrita. As práticas de leitura compartilhada, a oralidade, as histórias contadas e o acesso aos livros favorecem a construção de vínculos afetivos com a leitura, ampliando os repertórios culturais desde os primeiros anos de vida. Conforme destacam os documentos do Ministério da Educação (Brasil, 2016) e Brandão e Rosa (2025), essas experiências constituem importante fundamento para o desenvolvimento do interesse pela leitura e para a formação de leitores autônomos.

As transformações culturais e tecnológicas também ampliaram os espaços de mediação. Redes sociais, plataformas digitais, clubes de leitura on-line, podcasts, canais especializados e comunidades virtuais passaram a integrar os circuitos contemporâneos de circulação da literatura. Nunes e Melo (2024) observam que essas novas formas de interação não substituem os espaços tradicionais de leitura, mas ampliam as possibilidades de diálogo entre leitores, autores e mediadores, favorecendo novas formas de participação cultural e compartilhamento de experiências leitoras.

Nesse cenário, o papel do mediador torna-se ainda mais relevante. Diante da multiplicidade de informações, suportes e linguagens, cabe aos mediadores criar experiências que favoreçam leituras críticas, reflexivas e culturalmente significativas. Como argumenta Camargo (2026), a mediação deve promover o desenvolvimento da autonomia interpretativa, da sensibilidade estética e da capacidade de dialogar com diferentes manifestações culturais, superando perspectivas centradas exclusivamente na aprendizagem de habilidades técnicas.

A formação de leitores, portanto, constitui responsabilidade compartilhada entre diferentes instituições e agentes culturais. Escola, família, bibliotecas, universidades, projetos sociais e equipamentos culturais desempenham funções complementares na construção de uma sociedade leitora. Quando articuladas, essas instâncias ampliam o acesso à literatura, fortalecem as práticas sociais de leitura e favorecem a formação de sujeitos capazes de interpretar criticamente a realidade, participar da vida cultural e produzir novos sentidos para suas experiências.

Nessa perspectiva, a mediação configura-se como uma prática cultural comprometida com a democratização da leitura e com a formação humana. Ao aproximar leitores, textos e comunidades, amplia repertórios culturais, fortalece o diálogo e consolida a leitura como experiência de participação social. Essa compreensão torna-se ainda mais relevante diante das transformações dos modos de ler e da crescente presença das múltiplas linguagens na sociedade contemporânea, temática desenvolvida no tópico seguinte.

2.3. LEITURA, MÚLTIPLAS LINGUAGENS E OS DESAFIOS DA CONTEMPORANEIDADE

As transformações tecnológicas, culturais e comunicacionais ocorridas nas últimas décadas modificaram profundamente os modos de produção, circulação e apropriação da leitura. A expansão das tecnologias digitais, das redes de comunicação e das diferentes formas de produção de conteúdos ampliou as possibilidades de acesso à informação e à literatura, ao mesmo tempo em que redefiniu as práticas leitoras. Nesse cenário, formar leitores exige compreender que a leitura se realiza em múltiplos suportes, linguagens e contextos, sem perder sua dimensão cultural, estética e formativa (Chartier, 1999; Nunes; Melo, 2024).

A leitura contemporânea caracteriza-se pela coexistência de diferentes formas de linguagem. Ao lado do texto impresso, circulam livros digitais, imagens, produções audiovisuais, podcasts, hipertextos, redes sociais, histórias em quadrinhos, adaptações cinematográficas e narrativas transmídia, compondo um universo multimodal de produção de

sentidos. Ler, nesse contexto, significa estabelecer relações entre diferentes sistemas simbólicos, articulando linguagem verbal, visual, sonora e digital na interpretação das experiências culturais (Brasil, 2016; Jover-Faleiros; Ricieri, 2025).

Essa ampliação das práticas leitoras não representa a substituição do livro impresso nem o enfraquecimento da literatura, mas a coexistência de diferentes formas de acesso às narrativas. Conforme destacam Nunes e Melo (2024), a cultura da convergência favorece novas formas de interação entre leitores, autores e obras, possibilitando que a experiência literária se prolongue em diferentes mídias e comunidades de participação. Livros, filmes, séries, audiolivros, plataformas digitais e redes sociais estabelecem relações complementares que ampliam os modos de circulação da literatura e fortalecem novas formas de apropriação da leitura.

Nesse cenário, os leitores assumem papel cada vez mais ativo na produção e na circulação de conteúdos. Além de ler, passam a comentar obras, produzir resenhas, compartilhar recomendações, participar de clubes de leitura virtuais, criar fanfictions e interagir em diferentes comunidades digitais. Essas práticas evidenciam que a leitura contemporânea envolve processos colaborativos de construção de sentidos, nos quais os sujeitos deixam de ocupar posição exclusivamente receptiva para atuar como participantes ativos da cultura escrita (Nunes; Melo, 2024).

As reflexões de Chartier (1999) permanecem particularmente atuais ao demonstrar que as mudanças nos suportes de leitura alteram as formas de apropriação dos textos, mas não modificam a essência da leitura como prática cultural. Cada inovação tecnológica reorganiza as relações entre autores, leitores e obras, produzindo novos modos de circulação do conhecimento. Assim, os desafios contemporâneos não consistem em substituir práticas tradicionais de leitura, mas em compreender como diferentes suportes podem ampliar as experiências culturais e favorecer a produção de sentidos.

Essa perspectiva também encontra respaldo nas discussões de Souza, Iguma e Lima (2022), ao defenderem que a leitura literária ultrapassa os limites da instituição escolar e passa a integrar diferentes espaços de convivência social. Bibliotecas, clubes de leitura, feiras literárias, projetos culturais, ambientes virtuais e redes colaborativas ampliam as possibilidades de formação leitora, fortalecendo comunidades que compartilham interpretações, experiências e repertórios culturais. A leitura consolida-se, assim, como prática social que articula participação, diálogo e construção coletiva de conhecimentos.

Diante desse cenário, torna-se necessário ampliar o conceito de letramento para contemplar as múltiplas linguagens presentes na sociedade contemporânea. Formar leitores implica desenvolver competências que permitam interpretar criticamente textos escritos, imagens, produções audiovisuais, informações digitais e diferentes formas de comunicação. Essa formação envolve não apenas habilidades técnicas, mas também capacidades de análise, seleção de informações, reflexão ética e compreensão das relações entre linguagem, cultura e sociedade (Jover-Faleiros; Ricieri, 2025).

Os documentos produzidos pelo Ministério da Educação (Brasil, 2016) caminham nessa direção ao reconhecerem que literatura, oralidade, imagens, música, artes visuais, teatro, movimento e demais manifestações culturais integram os processos de formação dos leitores (Brasil, 2016). A leitura passa a ser compreendida como experiência interdisciplinar, na qual diferentes linguagens dialogam continuamente, ampliando as possibilidades de interpretação, criação e participação cultural.

Ao mesmo tempo, as transformações dos modos de ler evidenciam a necessidade de fortalecer políticas públicas voltadas à democratização do acesso à cultura escrita. A constituição de uma sociedade leitora depende da ampliação das bibliotecas públicas e escolares, da valorização da literatura, da formação de mediadores, do incentivo às práticas culturais de leitura e da redução das desigualdades de acesso aos bens culturais. Garantir o direito à leitura significa criar condições para que diferentes grupos sociais possam participar das experiências literárias e culturais em suas múltiplas formas de expressão (Candido, 2011; Camargo, 2026).

Entretanto, o acesso aos livros e às tecnologias, embora indispensável, não é suficiente para assegurar a formação de leitores. Como ressalta Petit (2009), a leitura se fortalece nas relações construídas entre sujeitos, textos e comunidades, sendo a experiência compartilhada um elemento essencial para despertar o interesse, a curiosidade e o prazer de ler. A democratização da leitura depende, portanto, da articulação entre políticas públicas, práticas de mediação e oportunidades concretas de participação cultural.

Desse modo, os desafios da contemporaneidade não consistem apenas em responder às mudanças tecnológicas, mas em assegurar que elas ampliem, e não restrinjam, as possibilidades de acesso à literatura e à cultura. A formação de leitores exige integrar tradição e inovação, livro impresso e ambientes digitais, leitura individual e práticas colaborativas, preservando a literatura como espaço privilegiado de produção de sentidos, imaginação e

formação humana. Nessa perspectiva, construir uma sociedade leitora significa reconhecer a leitura como direito cultural, fortalecer políticas de democratização do acesso ao conhecimento e promover experiências significativas que permitam aos sujeitos interpretar criticamente a realidade e participar de forma ativa da vida cultural e democrática.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As discussões desenvolvidas neste capítulo permitiram compreender que a leitura constitui uma prática social, cultural e histórica que ultrapassa concepções restritas à decodificação da linguagem escrita. Ao longo da análise, evidenciou-se que ler corresponde a um processo de produção de sentidos construído nas relações entre sujeitos, textos, linguagens e contextos socioculturais. Nessa perspectiva, a leitura configura-se como experiência de participação na cultura, favorecendo a interpretação da realidade, a ampliação dos repertórios culturais e a constituição da autonomia intelectual.

A revisão da literatura demonstrou que a leitura assume papel central na formação humana por possibilitar experiências estéticas, reflexivas e dialógicas que contribuem para a construção da sensibilidade, da imaginação e do pensamento crítico. A literatura, compreendida como direito humano e patrimônio cultural, amplia as possibilidades de encontro com diferentes modos de viver, pensar e interpretar o mundo, fortalecendo processos de humanização e de participação na vida social. Assim, a formação de leitores não pode ser reduzida ao domínio de competências técnicas, mas deve ser compreendida como processo contínuo de inserção na cultura escrita e de produção de significados.

Também se evidenciou que a constituição de leitores depende da qualidade das experiências de mediação desenvolvidas nos diferentes espaços sociais. Escola, família, bibliotecas, centros culturais, projetos comunitários e ambientes digitais desempenham funções complementares na criação de comunidades leitoras, ampliando o acesso à literatura e favorecendo o compartilhamento de interpretações. A mediação, nesse contexto, representa uma prática cultural que promove o diálogo, a escuta e a construção coletiva de sentidos, fortalecendo os vínculos dos sujeitos com a leitura ao longo da vida.

As transformações culturais e tecnológicas da contemporaneidade ampliaram os modos de ler e de participar da cultura escrita, exigindo uma compreensão mais abrangente das práticas leitoras. A convivência entre livros impressos, textos digitais, produções audiovisuais, redes sociais e diferentes linguagens evidencia que a leitura se realiza em

múltiplos suportes e contextos, sem perder sua dimensão estética e formativa. Mais do que adaptar-se às inovações tecnológicas, a formação de leitores requer o desenvolvimento de competências críticas que permitam interpretar diferentes linguagens, selecionar informações, dialogar com a diversidade cultural e produzir novos sentidos para as experiências vividas.

Os referenciais analisados convergem ao afirmar que a consolidação de uma sociedade leitora depende da articulação entre políticas públicas, democratização do acesso aos bens culturais e fortalecimento das práticas de mediação. Garantir o direito à leitura implica assegurar não apenas o acesso aos livros, mas também oportunidades permanentes de participação em experiências culturais significativas que promovam o diálogo, a reflexão e a construção da autonomia. Nesse sentido, investir na formação de leitores representa um compromisso com a redução das desigualdades culturais e com o fortalecimento da participação democrática.

Por fim, este capítulo reafirma que a leitura deve ser compreendida como uma experiência cultural capaz de integrar produção de sentidos, literatura, mediação e múltiplas linguagens na constituição dos sujeitos. Em uma sociedade marcada pela diversidade de formas de comunicação e pelas rápidas transformações tecnológicas, formar leitores significa criar condições para que diferentes pessoas tenham acesso a práticas de leitura significativas, ampliem seus repertórios culturais e participem criticamente da vida social. Dessa forma, a leitura consolida-se como dimensão essencial da formação humana e como fundamento para a construção de uma sociedade mais democrática, inclusiva e culturalmente participativa.

REFERÊNCIAS

- BRANDÃO, A. C. P.; ROSA, E. C. de S. (org.). **Fala, escuta, leitura e escrita: reflexões sobre a prática pedagógica com crianças de 4 a 5 anos**. Recife: Ed. dos Autores, 2025.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Leitura e escrita na Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC, SEB, 2016. (Coleção Leitura e Escrita na Educação Infantil).
- CAMARGO, M. C. R. Leitura literária como prática social e cultural: mediação, experiência estética e formação de leitores. **Lumen et Virtus**, São José dos Pinhais, v. 17, n. 57, p. 1-12, 2026. Disponível em: <https://periodicos.newsciencepubl.com/LEV/article/view/12249>. Acesso em: 21 maio 2026.

CANDIDO, A. O direito à literatura. In: CANDIDO, A. **Vários escritos**. 5. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2011. p. 171-193.

CHARTIER, R. **A aventura do livro: do leitor ao navegador**. São Paulo: Editora UNESP, 1999.

COLOMER, T. **Andar entre livros: a leitura literária na escola**. São Paulo: Global, 2007.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Cortez, 1989.

GEERTZ, C. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 1989.

JOVER-FALEIROS, R.; RICIERI, F. F. W. (org.). **Leitura e ensino na contemporaneidade: experiência e reflexão**. São Paulo: Editora Unifesp, 2025. (Coleção Letras Contemporâneas, v. 3). Disponível em: <https://www.editoraunifesp.com.br/upload/arquivos/0983088001759815511.pdf>. Acesso em: 20 maio 2026.

LARROSA, J. **Tremores: escritos sobre experiência**. 2. ed. 3. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

MELLO, M. S. de. Práticas de leitura na contemporaneidade: experiências em bibliotecas na cidade do Rio de Janeiro. **PragMATIZES – Revista Latino-Americana de Estudos em Cultura**, Niterói, ano 7, n. 12, p. 71-88, out. 2016/mar. 2017. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/pragmatizes/article/view/10447>. Acesso em: 19 maio 2026.

NUNES, M. F.; MELO, C. A. de. (Re)pensar a formação de leitores jovens: suportes, convergências e transposições associadas à literatura. **Bakhtiniana**, São Paulo, v. 19, n. 3, e64228, jul./set. 2024. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/bak/a/fgcw6wGVdKMrMJcYw3BS4f/?lang=pt>. Acesso em: 19 maio 2026.

PETIT, M. **A arte de ler: ou como resistir à adversidade**. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2009.

SOUZA, R. J. de; IGUMA, A. de O. A.; LIMA, G. A. de. A leitura literária como prática social na contemporaneidade: além do espaço escolar. **Conjectura: Filosofia e Educação**, Caxias do Sul, v. 27, e022006, 2022. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2178-46122022000100205. Acesso em: 20 maio 2026.

CAPÍTULO XII

O CIRCO CHEGOU NA CIDADE: RELATO DE EXPERIÊNCIA NA ESCOLA

THE CIRCUS HAS COME TO TOWN: A SCHOOL EXPERIENCE REPORT

DOI: 10.51859/ampla.hec6315-12

Edson Francisco Lourenço ¹

¹ Professor de Educação Física da Rede Municipal de Ensino de Sorocaba, SP; Profissional de Educação Física graduado na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS; Pedagogo graduado pela Universidade Virtual do Estado de São Paulo - UNIVESP; Mestrando no Proef - Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional.

RESUMO

O presente trabalho dedica-se a apresentar um relato de experiência do professor-pesquisador em seu trabalho de desenvolvimento das artes circenses na perspectiva da educação física. É utilizada uma pesquisa com alunos de 4º ano do ensino fundamental apresentando a possibilidade de uma troca da rotina de aulas exclusivas de artes circenses por aulas de esportes com o intuito de ajudar na percepção de aderência dos alunos à atividades não-tradicionais relacionadas a aulas de educação física.

Palavras-chave: Educação. Educação Física. Circo.

ABSTRACT

This study presents an account of a teacher-researcher's experience in developing circus arts within the context of physical education. It involves research conducted with 4th-grade elementary school students, exploring the possibility of replacing a routine of exclusively circus arts classes with sports classes, with the aim of gauging student engagement with non-traditional physical education activities.

Keywords: Education. Physical Education. Circus.

1. INTRODUÇÃO

O Circo chegou na cidade? Quando pensamos na Educação Física Escolar e suas diversas manifestações possíveis relacionadas ao desenvolvimento da cultura corporal de movimento, a pergunta se faz: será que o Circo chegou na cidade da Educação Física Escolar? Os profissionais de educação física que atuam nas escolas estão com “olhos de ver” o Circo como caminho de desenvolvimento de seus alunos e da própria área de atuação? Como a adoção das práticas circenses podem impactar positivamente na condução das aulas na escola?

Segundo Bortoletto e Miranda (2018, p. 40), “...apenas um número reduzido de instituições de ensino superior (IES) brasileiras está sensibilizado para o trato dos saberes circenses na formação inicial em educação física, desenhando ações isoladas nas matrizes curriculares...”, denotando uma dificuldade de base formativa para que profissionais de educação física percebam a importância e viabilidade das práticas circenses como forma e meio de desenvolver a cultura corporal de movimento nas suas rotinas pedagógicas.

O abandono da prática docente é uma problemática central na educação física escolar e tem desdobramentos importantes, tais como o afastamento presencial ou participativo dos alunos. Devemos levar em consideração que a problemática do abandono do trabalho docente ou desinvestimento pedagógico é um ponto importante a ser tratado. Segundo González (2020, p. 136) “...a Educação Física se encontra entre o *não mais* e o *ainda não*, em meio a uma prática docente na qual não se acredita mais, e outra que se têm dificuldades em formular com clareza e desenvolver satisfatoriamente.”. Essa problemática é a concretização dos efeitos negativos de uma “monocultura” esportivista histórica dentro da formação acadêmica em educação física.

A presente proposta tem o objetivo de apresentar, de forma embrionária e aberta a reflexões, caminhos de adesão e aderência dos profissionais de educação física a formatos de desenvolvimento da cultura circense dentro da escola, de forma perene, intencional e conectada às necessidades da comunidade escolar a partir do recorte de uma pesquisa de impacto entre estudantes do 4º ano, comparando a possibilidade de troca de aulas de artes circenses para aulas tradicionais de esportes e considerando o problema relacionado a falta de percepção de impacto da adoção de formas diferenciadas de abordagem das aulas de educação física frente a monocultura esportivista.

2. DESENVOLVIMENTO

2.1. CONTEXTO

A presente proposta do trabalho com o tema Circo é desenvolvida desde 2022 em uma escola de tempo integral da Prefeitura de Sorocaba, SP com turmas de 1º a 5º anos. No período matutino, são 5 turmas aulas de educação física para 1º e 2º anos. No período vespertino, 12 turmas de práticas corporais onde são desenvolvidas aulas de artes circenses. Ao todo, são 34 horas semanais com aproximadamente 300 alunos, variando o total conforme o fluxo de crianças no ano letivo.

O projeto segue a metodologia abaixo, criada a partir da experiência do professor-pesquisador com oficinas de artes circenses, teatro e ações de sports education:

2.2. METODOLOGIA 2026

Fase 1 – **contextualizando**: será apresentado aos alunos o contexto histórico do universo circense de forma geral e dentro da cultura brasileira.

Fase 2 – **vivenciando**: os principais elementos circenses serão apresentados, detalhando o que representam, referências no Brasil e no mundo, além de vivências práticas e uma discussão de como podemos representá-los.

Fase 3 – **criando**: os alunos serão envolvidos em uma discussão de como criar um espetáculo para ser apresentado na escola baseando-se na experiência de 2022 e 2025. Os grupos de ensaio serão montados por adesão e por sugestão do professor. As apresentações de arcos e monociclo deverão ser uma prioridade.

Fase 4 – **ensaiando**: durante esta fase os alunos estarão divididos em grupos específicos dentro das turmas para ensaiar suas apresentações. Cada sala ou série também apresentará uma dança em conjunto.

Fase 5 – **apresentando**: neste momento o espetáculo será apresentado para público interno e ou externo em 3 dias diferentes.

Fase 6 – **avaliando**: nesta fase, as avaliações dos alunos, funcionários, professores, gestores e pais serão compiladas e traduzidas em um relatório final.

Durante o ano, as principais estratégias de envolvimento da comunidade escolar são as seguintes:

- Vivências de modalidades circenses variadas, considerando materiais e equipamentos existentes e possibilidades de reutilização de materiais diversos

(Acrobacias; Manipulações de bolas, claves, swing poi, diábolo; Equilíbrios de objetos; Equilíbrios sobre objetos; Encenação; Palhaçaria).

- Oportunidades de “micro apresentações” dos alunos para os colegas da própria turma e ou de outras turmas, estimulando o desenvolvimento da confiança para exposição e ambientação de palco.
- Situações de atividades conjuntas entre alunos de diferentes turmas, criando um clima de cooperação, pertencimento e identificação entre alunos de diferentes idades e habilidades.
- Exposição recorrente de vídeos curtos de diversos artistas e espetáculos profissionais, tais como o Cirque du Soliel.
- Identificação de possíveis parcerias com profissionais da escola e pais de alunos em diversas demandas (figurino, cenário, filmagem).

O trabalho foi iniciado em 2022 com as aulas sendo desenvolvidas em todo o período letivo e culminando com uma apresentação para a comunidade escolar com cerca de 2 horas de duração e público assistente próximo a 500 (quinhentas) pessoas. Esta mesma sistemática vem acontecendo de forma similar com pequenas alterações nas modalidades experimentadas pelos alunos (acréscimos conforme vivências e formas criadas dentro do processo) e formato de apresentação.

Segundo observação do comportamento das crianças e seu envolvimento mais intenso e constante desde o primeiro ano de trabalho, o professor-pesquisador identificou uma oportunidade de percepção do impacto das vivências em artes circenses sobre a construção da cultura corporal de movimento dos alunos frente à predominância dos esportes frente outras possibilidades. Considerando que os alunos da escola tem uma experiência diferenciada em relação aos esportes dentro das aulas de educação física (ao vivenciarem as artes circenses de forma constante e preferencial) fez-se mister buscar uma avaliação qualitativa do olhar de valor dos alunos sobre o que vivem e uma possível troca para o tradicional desenvolvimento esportivo.

2.3. PARTICIPANTES

Foram avaliados 46 alunos de 2 turmas de 4º ano do ensino fundamental da EM Profª Walter Carretero, na cidade de Sorocaba, SP, na manhã do dia 21/05/2026. Dos 46 alunos, 39

participam do projeto desde o 1º ano do ensino fundamental, 2 desde o 2º ano do e 4 desde o 3º ano.

2.4. PROCEDIMENTOS E INSTRUMENTOS DE COLETA

Sem aviso prévio sobre a realização da pesquisa e com o permissionamento dos professores de classe, os alunos foram convidados a avaliar a possibilidade de troca das atividades circenses por atividades esportivas nas aulas de educação física/práticas corporais para o ano de 2027. Cada aluno recebeu um pequeno papel em branco, de tamanhos parecidos e sem nenhuma forma de identificação prévia. Aos meninos foi solicitado que colocassem uma letra “m” no papel e as meninas foram instruídas a não colocar nenhuma identificação como forma de triagem posterior.

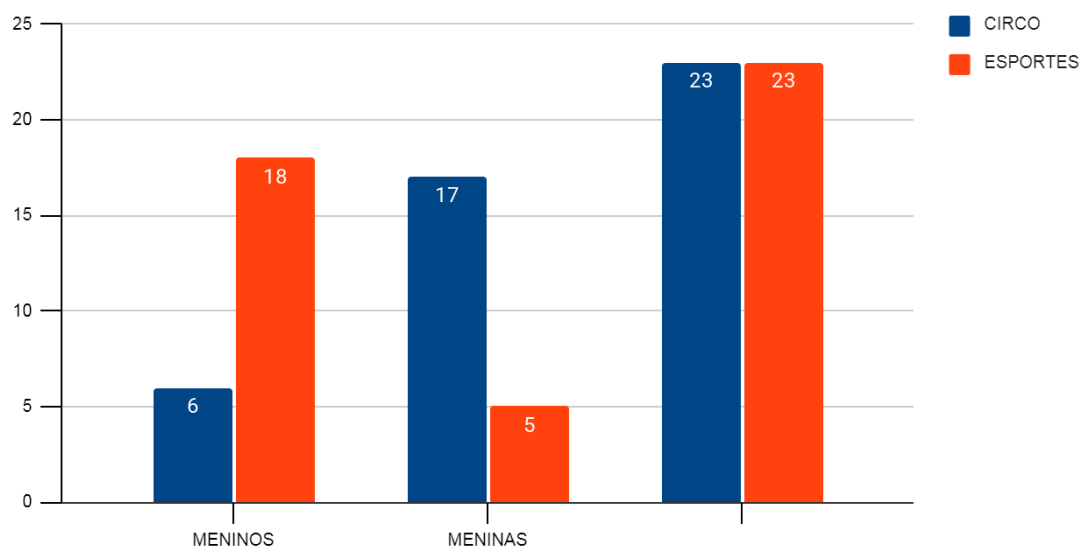
No quadro, o professor-pesquisador colocou duas opções: “circo” e “futsal, futebol, vôlei, etc.”. Logo em seguida explicou que o objetivo da pesquisa era entender o que os alunos pensavam sobre uma possibilidade de troca do tipo de atividade, evitando dar algum tipo de juízo de valor sobre as opções. Também foram orientados a não trocarem informações entre si, evitando uma “contaminação” da opinião individual.

Os alunos foram instruídos a escrever uma das opções, dobrar uma vez o papel e aguardar para que o professor-pesquisador coletasse as respostas.

Todos os 46 alunos responderam prontamente. Cada turma teve um tempo médio de 7(sete) minutos para executar todo o processo.

3. ANÁLISE DOS DADOS

O resultado geral expresso graficamente ficou da seguinte forma:



O total de respostas dividido por sala e gênero foi o seguinte:

	CIRCO	ESPORTES
MENINAS 4A	11	1
MENINAS 4B	6	4
MENINOS 4A	4	8
MENINOS 4B	2	10
TOTAL	23	23

Os 50% de cada opção podem ser decompostos da seguinte forma:

- Meninos: 33,3% preferem continuar com o circo e 66,6% preferem alterar para os esportes
- Meninas: 66,6% preferem continuar com o circo e 33,3% preferem alterar para os esportes
- No 4A, 91,66% das meninas preferem continuar com o circo e 8,33% preferem alterar para os esportes; enquanto com os meninos a porcentagem é de 33,3% pelo circo e 66,6% são pelos esportes. No total da turma, 62,5% são pelo circo e 37,5% são pelos esportes
- No 4B, 60% das meninas preferem continuar com o circo e 40% preferem alterar para os esportes; enquanto com os meninos a porcentagem é de 16,6% pelo circo e 83,3% são pelos esportes. No total da turma, 36,6% são pelo circo e 63,4% são pelos esportes

Os alunos do 4º ano do ensino fundamental na EM Profª Walter Carretero estão em contato com a proposta de artes circenses nas aulas de educação física desde 2023, em sua maioria, quando entraram no 1º ano. Assistiram e participaram das rotinas de desenvolvimento do trabalho em toda a sua vida escolar no ensino fundamental e tem mais um ciclo em 2027, último ano na escola, pois esta não possui 6º ano.

O professor-pesquisador optou em não usar o 5º ano para evitar um olhar mais emocional e ou descompromissado visto que os alunos não vivenciarão uma possível mudança.

4. CONCLUSÕES

Considerando o problema proposto, é perceptível que a proposta com artes circenses conquistou um espaço importante na percepção de valor das crianças, inserindo a visão de que outras formas de se movimentar são tão desejáveis quanto os esportes. Devemos considerar que, fora da escola, os alunos convivem socialmente com a forma tradicional de se fazer atividade física (muito futebol e pouco “não-futebol”), estamos em uma época de pré-Copa do Mundo (apesar da diminuição da influência do evento no cotidiano das crianças) e, dentro das aulas, as crianças não tem conteúdos esportivos específicos. Não é uma questão de eliminar o esporte do horizonte dos alunos, mas de criar uma percepção diversificada de possibilidades, ampliando o gosto pelo movimento e, a partir daí, gerar condições de desenvolvimento da cultura corporal de movimento de forma democrática e participativa.

O mais importante é que se abre várias questões derivadas: por que as crianças optaram por esta ou aquela possibilidade? Se estivéssemos em outro período do ano, as respostas seriam parecidas? Como seria a percepção dos alunos conforme se passam os anos dentro da proposta?

Há muitas possibilidades de novas investigações.

5. REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

O Circo é uma manifestação cultural amplamente conhecida na nossa sociedade, fonte de cultura e entretenimento basilar do início do século XIX até a primeira metade do século XX. Mesmo a partir da diminuição de sua importância pela chegada de outras fontes de entretenimento, manteve-se ligado ao desenvolvimento artístico do Brasil. A figura do palhaço, as cores, a musicalidade, a magia...todos os elementos que compõem o imaginário

acerca do mundo circense se fazem presentes na percepção do coletivo social desde o mais simples picadeiro até os imponentes cenários do Cirque du Soleil. Considerando o ambiente escolar, segundo citado por Rocha (2010, p 62)

“...o aprendizado das técnicas artísticas circenses tradicionais, na escola, adquire dimensões próximas ao de um rito de passagem, uma vez que representa a produção de um novo sujeito social. Vale destacar que, nos últimos anos, a Educação Física parece ter encontrado no circo um objeto especial tanto para estudo do corpo como para a reflexão epistemológica do seu próprio campo de conhecimento (Vendruscolo, 2009)”

Considerando os desafios que temos em gerar envolvimento, adesão e aderência dos alunos às aulas de educação física e sua diversidade de conteúdos ao longo dos anos escolares, recorremos a Paulo Freire em sua obra “Pedagogia do Oprimido” (p. 50) quando indica ser necessário que proponhamos um universo temático que seja significativo para que o aluno se sinta pertencente e, conseqüentemente, gere ação reflexiva e transformadora a partir de sua vivência efetiva nas atividades propostas.

A problemática do abandono do trabalho docente é a concretização dos efeitos negativos de uma “monocultura” esportivista histórica dentro da formação acadêmica em educação física. Estimular a abordagem sistemática das artes circenses pelos professores é uma forma bastante interessante de avançar sobre a problemática do abandono do trabalho docente. Contudo, apesar de termos, segundo o INEP (2023) 1.582 cursos de graduação em educação física, também temos pouca relevância do tema “circo” na formação inicial dos docentes conforme aponta Ayoub e Miranda (2016, p. 189):

“Nesse limiar, observa-se uma temática relevante para o campo, mas poucas orientações didático-pedagógicas e metodológicas sobre o seu desenvolvimento na formação inicial, além do risco de tratá-las de forma fragmentada, assistemática e instrumental. Esse problema pode influenciar desde a falta de procedimentos de segurança nas aulas, até o uso de técnicas circenses sem coerência com seus princípios e objetivos. Por isso, defende-se a relevância do encaminhamento de propostas que discutam a presença das práticas circenses nos currículos, de forma a contemplar a diversidade de possibilidades do universo da cultura corporal como patrimônio da humanidade a ser reconhecido, valorizado e ressignificado.”

Posto isso, entendo que a proposição de uma abordagem sistematizada do desenvolvimento das artes circenses nas aulas de educação física nos diversos níveis de ensino possa se mostrar efetiva em quebrar eventuais situações-limite apontadas por Freire no sentido de gerar diversos inéditos viáveis na vivência dos alunos e do próprio professor,

principalmente para aquele que não tem nenhuma afinidade inicial com o circo. Para finalizar o raciocínio, destaco o exposto por Lima (2015, p. 09) sobre a pertinência do circo na educação física escolar:

Para Bortoleto e Celante (2011), a distinção entre ensinar circo e desenvolver atividades circenses, é que o primeiro, é dever das escolas especializadas, para pessoas que desejam se tornar artistas; o segundo é apresentar ao aluno uma vertente artística que faz parte do patrimônio cultural, considerando o contexto histórico e cultural do circo. As Atividades Circenses fazem parte de duas manifestações da cultura corporal que tem relação direta com a Educação Física Escolar, artes cênicas e ginásticas (PEREZ GALLARDO, 2002). Segundo o Coletivo de Autores (1992, p. 39):

A dinâmica curricular no âmbito da Educação Física busca desenvolver uma reflexão pedagógica sobre o acervo de formas de representação do mundo que o homem tem produzido no decorrer da história exteriorizadas pela expressão corporal: jogos, danças, lutas, exercícios ginásticos, esporte, malabarismo, contorcionismo, mímica e outros, que podem ser identificados como formas de representação simbólica de realidades vividas pelo homem, historicamente criadas e culturalmente desenvolvidas.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados objetivos e subjetivos alcançados nestes 5 anos de desenvolvimento do circo dentro da EM Prof^o Walter Carretero levam a crer que uma abordagem focada na diversidade e na adaptabilidade de materiais, tempos e espaços é uma estratégia absolutamente adequada para envolver e reter a atenção dos alunos dentro do processo proposto de desenvolvimento da cultura corporal de movimento. O envolvimento e apoio da gestão e demais atores da comunidade escolar são decisivos para o sucesso ano a ano, solidificando uma forma de atuação que contempla, ao mesmo tempo, diversas facetas de desenvolvimento humano.

Os desafios vindouros são, certamente, garantir a continuidade do trabalho independente da presença de um ou outro profissional, além de proporcionar, continuamente, mais e mais condições de avanço nas diversas formas de modalidades e apresentações.

No circo, tudo cabe; todos são acolhidos e vistos. E é dessa forma que vivenciamos uma experiência democratizante e focada no bem estar dos alunos e comunidade. Viva o Circo!!!

REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE, Denise Ivana de Paula. **Desafios da educação física escolar : temáticas da formação em serviço no ProEF** [recurso eletrônico] / Denise Ivana de Paula Albuquerque e Maria Candida Soares Del-Masso. São Paulo : Cultura Acadêmica, 2020.
- AYOUB, E.; MIRANDA, R. de C. F. **As práticas circenses no “tear” da formação inicial em Educação Física: novas tessituras para além da lona**. Movimento, Porto Alegre, v. 22, n. 1, p. 187-198, jan./mar. 2016. DOI: 10.22456/1982-8918.55179.
- BORTOLETO, Marco Antonio Coelho; MIRANDA, Rita de Cássia Fernandes. O circo na formação inicial em educação física: um relato autoetnográfico. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 40, n. 1, p. 39-45, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbce/a/MRQ6kxTSRXZDZpdD4vKnmWD/>. Acesso em: 8 jul. 2026.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. [42. ed.] Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- GONZALEZ, Fernando Jorge. In ALBUQUERQUE, Denise Ivana de Paula **Desafios da educação física escolar : temáticas da formação em serviço no ProEF** [recurso eletrônico] / Denise Ivana de Paula Albuquerque e Maria Candida Soares Del-Masso. - São Paulo : Cultura Acadêmica, 2020.
- LIMA, Ana Carolina Cândido e. **A produção científica brasileira sobre atividades circenses e sua relação com a Educação Física escolar** / Ana Carolina Cândido e Lima. Rio Claro, 2015 <https://repositorio.unesp.br/server/api/core/bitstreams/ccada535-cbf2-43e2-bf43-e203981fda02/content>.
- NASCIMENTO, Oromar Augusto dos Santos (2024). **Cursos de Educação Física no Brasil: consolidação de dados de 1995 a 2020**. Revista Avaliação do Ensino Superior, DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/1982-57652024v29id277315>.
- ROCHA, G. (2010). **O circo no Brasil: estado da arte**. BIB - Revista Brasileira De Informação Bibliográfica Em Ciências Sociais, (70), 51–70. Recuperado de <https://bibanpocs.emnuvens.com.br/revista/article/view/344>.

CAPÍTULO XIII

PRÁTICAS ARTÍSTICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM OLHAR SOBRE O DESENVOLVIMENTO INTEGRAL

ARTISTIC PRACTICES IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION: A PERSPECTIVE ON HOLISTIC DEVELOPMENT

DOI: 10.51859/amplla.hec6315-13

Liriel dos Santos Machado ¹

Adriana Barni Truccolo ²

¹ Graduanda em Pedagogia. Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, Uergs.

² Mestre em Educação para a Saúde. Docente na Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, Uergs.

RESUMO

A arte constitui uma importante forma de expressão humana, possibilitando a manifestação de sentimentos, pensamentos e percepções por meio de diferentes linguagens. Na infância, o contato com experiências artísticas assume um papel significativo, uma vez que possibilita à criança explorar, criar e atribuir sentidos ao mundo que a cerca; e a arte pode ser compreendida como importante mediadora dos processos de desenvolvimento infantil. Neste sentido, o presente trabalho busca compreender as contribuições das experiências artísticas para o desenvolvimento integral das crianças na Educação Infantil. Teve como metodologia, um estudo de abordagem qualitativa e caráter descritivo, desenvolvido a partir de um relato de experiência construído com base nas observações e intervenções pedagógicas realizadas durante o Estágio Supervisionado I: Educação Infantil, em uma escola da rede municipal localizada no município de Alegrete, Rio Grande do Sul, com uma turma do Nível A, no turno da manhã. A análise das experiências vivenciadas durante o estágio possibilitou refletir sobre as contribuições das práticas artísticas para os processos de aprendizagem e desenvolvimento infantil. As experiências artísticas desempenharam papel importante no desenvolvimento de diversas habilidades das crianças na Educação Infantil, favorecendo a ampliação das capacidades expressivas, cognitivas, emocionais, sociais e motoras. Por meio do contato com diferentes linguagens e materiais, as crianças construíram conhecimentos, desenvolveram autonomia, e fortaleceram sua identidade, mostrando que a arte se afirma como um componente estruturante de práticas pedagógicas, contribuindo de maneira significativa para a formação da criança.

Palavras-chave: Arte. Infâncias. Desenvolvimento Integral.

ABSTRACT

Art is an important form of human expression, enabling the manifestation of feelings, thoughts and perceptions through different languages. In childhood, contact with artistic experiences plays a significant role, since it enables children to explore, create and attribute meanings to the world around them; and art can be understood as an important mediator of child development processes. In this sense, the present work seeks to understand the contributions of artistic experiences to the integral development of children in Early Childhood Education. Its methodology was a qualitative and descriptive study, developed from an experience report built based on observations and pedagogical interventions carried out during Supervised Internship I: Early Childhood Education, in a municipal school located in the municipality of Alegrete, Rio Grande do Sul, with a Level A class, in the morning shift. The analysis of the experiences lived during the internship made it possible to reflect on the contributions of artistic practices to the processes of learning and child development. Artistic experiences played an important role in the development of various skills of children in Early Childhood Education, favoring the expansion of expressive, cognitive, emotional, social and motor capacities. Through contact with different languages and materials, children built knowledge, developed autonomy, and strengthened their identity, showing that art asserts itself as a structuring component of pedagogical practices, contributing significantly to the child's education.

Keywords: Art. Childhoods. Integral Development.

1. INTRODUÇÃO

“Encarem as crianças com mais seriedade. Pois na escola é onde formamos nossa personalidade”

Gabriel o pensador – estudo errado.

A reflexão apresentada por Gabriel o Pensador, na música Estudo Errado, possibilita iniciar uma discussão sobre o lugar que a criança ocupa no espaço escolar e da responsabilidade da instituição de ensino diante dos processos de formações que lá acontecem. Encarar as crianças com seriedade significa reconhecê-las para além da condição de estudantes, compreendendo que elas são pessoas e por isso possuem conhecimentos, experiências e diferentes formas de perceber e expressar o mundo. Nessa perspectiva, a escola se constitui como um espaço de relações e descobertas que participam da formação da criança, contribuindo para a construção de sua identidade e para o desenvolvimento de diferentes capacidades.

Na educação infantil, essa compreensão assume especial relevância, uma vez que as experiências vivenciadas nessa etapa constituem importantes possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento. O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI apresenta como uma de suas preocupações a garantia de experiências que contribuam para o desenvolvimento integral das crianças e para o reconhecimento de seus direitos. O documento afirma que

[...] utilizar as diferentes linguagens (corporal, musical, plástica, oral e escrita) ajustadas às diferentes intenções e situações de comunicação, de forma a compreender e ser compreendido, expressar suas ideias, sentimentos, necessidades e desejos e avançar no seu processo de construção de significados, enriquecendo cada vez mais sua capacidade expressiva. (Brasil, 1998, p.65).

As diferentes linguagens permitem compreender que a criança possua múltiplas maneiras de comunicar aquilo que pensa. Antes mesmo de dominar plenamente a linguagem escrita, ela já se expressa por meio do corpo. Assim, a arte apresenta-se como uma possibilidade de expressão que permite à criança externar ideias ao mesmo tempo que amplia suas experiências e sua capacidade de atribuir significados ao mundo.

Ao considerar a criança como centro do planejamento curricular e como sujeito que imagina e produz cultura, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI (Brasil, 2010) ampliam a compreensão sobre o que significa ensinar na Educação Infantil. A

criança não ocupa mais uma posição passiva diante das propostas pedagógicas, pelo contrário, participa, interpreta e produz sentidos a partir das experiências que lhe são oferecidas. Nesse cenário, a arte pode constituir-se como uma importante linguagem por meio da qual a criança participa ativamente de seu processo de aprendizagem e desenvolvimento.

Art. 4º As propostas pedagógicas da Educação Infantil deverão considerar que a criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona, e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade produzindo cultura (Brasil, 2010, p.18).

Essa perspectiva se materializa, também, com a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2017), no campo de experiências “Traços, sons, cores e formas”, que contempla objetivos diretamente relacionados às experiências artísticas. A BNCC reconhece nesse campo, possibilidades de exploração e expressão por meio de diferentes linguagens. Essa compreensão reforça que a arte não deve ser compreendida na Educação Infantil apenas como uma atividade complementar, recreativa ou destinada à produção de trabalhos padronizados. A experiência artística envolve processos de criação possibilitando que cada criança desenvolva maneiras próprias de relacionar-se com os materiais e com aquilo que deseja comunicar.

A BNCC (Brasil, 2017) garante que o trabalho na Educação Infantil, com crianças de 0 a 5 anos e 11 meses, deve integrar os processos de desenvolvimento e aprendizagem com o cuidado, o brincar e a experimentação, enxergando a criança como um ser completo, um sujeito histórico, social e de direitos, que brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e que constrói sentidos sobre a natureza e sobre a sociedade, produzindo cultura. Isso significa que a criança precisa ser ouvida e respeitada sendo vital respeitar a sua fase de desenvolvimento.

A produção artística envolve imaginação, emoção e interação social, constituindo-se como linguagem essencial para a infância. Segundo Vygotsky (1998), a arte é uma forma de expressão simbólica que permite à criança comunicar sentimentos, ideias e experiências que muitas vezes não consegue verbalizar. Vygotsky ainda destaca que a criação artística é espaço privilegiado para que a criança manifeste sua imaginação e desenvolva funções psicológicas superiores, como planejamento e autocontrole. Quando decide como organizar um desenho, qual cor usar ou como resolver um “erro” que surgiu no papel, ela exercita habilidades

cognitivas essenciais para a autonomia. Piaget (1971) também refere que a ação sobre objetos é base do desenvolvimento intelectual; na arte, essa ação se intensifica, pois envolve manipulação, experimentação e descoberta.

Lowenfeld (1977) enfatiza que a expressão artística infantil é processo natural de desenvolvimento, sendo fundamental para a construção da identidade e da autonomia. Quando o autor menciona autonomia infantil não está somente se referindo à capacidade de a criança realizar tarefas sozinha; mas sim à tomada de decisões, expressão de ideias, resolução de problemas, iniciativa e autoconfiança. As práticas artísticas favorecem todas essas dimensões porque colocam a criança em posição ativa: ela escolhe materiais, define cores, cria formas, experimenta técnicas e produz algo que carrega sua identidade. Ao fazer isso, a criança vivencia a experiência de ser autora — e a autoria é fundamento da autonomia.

Assim, este estudo parte da compreensão de que a arte, quando inserida de maneira intencional e significativa nas práticas da Educação Infantil, pode constituir-se como uma importante mediadora dos processos de desenvolvimento. Mais do que produzir trabalhos esteticamente determinados, possibilitar experiências artísticas significa oferecer às crianças oportunidades para criar, reconhecendo-as como sujeitos ativos, criativos e produtores de cultura.

Diante dessas considerações, este trabalho buscou responder à questão de pesquisa: Quais as contribuições das experiências artísticas para o desenvolvimento infantil no contexto da Educação Infantil?

A fim de responder à questão de pesquisa traçou-se o seguinte objetivo geral: Refletir sobre a contribuição das experiências artísticas no desenvolvimento infantil no contexto da educação infantil.

Com intuito de responder ao objetivo geral foram traçados três objetivos específicos: Possibilitar às crianças expressarem ideias, sentimentos e percepções através da exploração de diferentes recursos e materiais artísticos; favorecer que as crianças reconheçam o próprio corpo como linguagem, potência criadora e meio de interação sensorial com o mundo através de vivências que integrem movimento, expressão corporal e experimentações artísticas; estimular a investigação sensorial das crianças por meio da exploração de elementos naturais na produção de pigmentos.

2. ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS

A arte é compreendida como possibilidade de expressão, criação e manifestação de diferentes formas de sentir e perceber o mundo, podendo assumir um papel significativo no cotidiano da Educação Infantil. Ao vivenciar experiências artísticas, a criança encontra possibilidades para expressar aquilo que nem sempre consegue comunicar por meio da linguagem verbal, explorar diferentes materiais e estabelecer relações com o outro e com o ambiente.

Partindo dessa compreensão e das experiências vivenciadas no contexto escolar que se constitui o presente estudo, que retoma as práticas pedagógicas desenvolvidas durante o Estágio Supervisionado I: Educação Infantil para analisá-las e refletir sobre as possibilidades da arte como mediadora do desenvolvimento na infância.

O presente Trabalho de Conclusão de Curso caracteriza-se como um estudo de abordagem qualitativa e caráter descritivo, construído a partir de um relato de experiência decorrente das vivências pedagógicas realizadas durante o Estágio Supervisionado I: Educação Infantil. O estágio de caráter obrigatório, foi realizado no período de 24 de março a 23 de abril de 2026, totalizando 135 horas, distribuídas em 20 horas destinadas à observação, 75 horas para elaboração do planejamento e orientação e 40 horas destinadas à praticada docência. As atividades ocorreram no período da manhã, das 8h às 12h.

Segundo Mussi, Flores e Almeida (2021), o relato de experiência é um tipo de abordagem, cujo “texto trata de uma vivência acadêmica e/ou profissional em um dos pilares da formação universitária (ensino, pesquisa e extensão), cuja característica principal é a descrição da intervenção” (p. 65).

A escolha da abordagem qualitativa está relacionada à própria natureza do objeto deste estudo, uma vez que o trabalho busca retomar experiências pedagógicas vivenciadas no contexto escolar e refletir sobre os significados e manifestações observados durante as propostas desenvolvidas. Para Minayo (2012), a pesquisa qualitativa trabalha com aspectos relacionados à experiência, à vivência, e à ação, considerando que a análise desses elementos envolve processos de compreensão e interpretação, respondendo a questões muito particulares. A pesquisa qualitativa, nas Ciências Sociais, se ocupa com um nível de realidade que não pode ou não deveria ser quantificado, trabalhando com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes.

Nesse sentido, a abordagem qualitativa mostra-se adequada à proposta deste estudo por possibilitar que as experiências pedagógicas não sejam analisadas apenas a partir de resultados objetivos, mas também considerando as manifestações, interações e formas de participação. Minayo destaca ainda que experiência e vivência não são compreendidas como elementos idênticos, uma vez que a vivência envolve a elaboração singular que cada sujeito realiza a partir das experiências que atravessa.

Essa compreensão aproxima-se diretamente da proposta deste TCC, pois o estágio constitui a experiência prática pedagógica que auxilia o estudo, enquanto o trabalho acadêmico realiza um movimento de análise dessas vivências. Portanto, não se trata de uma nova intervenção realizada especificamente para este TCC, mas de uma análise das práticas pedagógicas já desenvolvidas durante o estágio, com ênfase nas experiências envolvendo a arte e sua possível relação com o desenvolvimento infantil.

Libâneo (2013) compreende a didática como uma mediação entre os conhecimentos teóricos que fundamentam a educação escolar e a prática docente, aspecto que contribui para compreender a importância do planejamento e da intencionalidade pedagógica nas experiências desenvolvidas durante o estágio.

As intervenções pedagógicas neste trabalho, foram desenvolvidas com uma turma composta por 15 crianças, com idades entre 4 e 5 anos e 11 meses, encontrando-se no período pré-operacional de acordo com Piaget (Papalia; Feldman, 2013), caracterizado pelo desenvolvimento pela criança de um sistema representacional e pela utilização de símbolos para representar pessoas, lugares e eventos. Nesse período, a “linguagem e o jogo imaginativo são importantes manifestações e o pensamento ainda não é lógico” (p. 62). Dentre as 15 crianças, três residem no interior do município e utilizam o transporte escolar para chegar à instituição. As crianças já frequentavam a escola anteriormente e conviviam no mesmo grupo desde 2025. Dessa maneira, apresentavam familiaridade com a rotina escolar e com os espaços da instituição e com os demais integrantes da turma.

A pesquisa do tipo intervenção pedagógica consiste no planejamento e na implementação de interferências (mudanças, inovações), destinadas a produzir avanços, melhorias, nos processos de aprendizagem dos sujeitos que delas participam, e a posterior avaliação dos efeitos dessas interferências (Damiani *et al*, 2013).

O local de realização da pesquisa foi uma escola municipal de educação infantil situada na cidade de Alegrete, no estado do Rio Grande do Sul, Brasil. A instituição atende

aproximadamente 150 alunos. No período da manhã é composta por cinco turmas, cada turma composta por 15 alunos. Cada turma possui uma professora regente, sendo que as professoras auxiliares são itinerantes na escola, podendo transitar entre as turmas de acordo com as demandas de cada grupo, não estando vinculadas de maneira fixa em uma turma específica. Além das cinco salas de aula, a escola possui uma biblioteca, anexada ao lado do refeitório, lugar onde os alunos fazem as refeições (café da manhã e almoço), também possui uma sala onde a equipe diretiva realiza seus atendimentos com a comunidade escolar, uma sala de referência direcionada ao Atendimento Educacional Especializado, onde a psicopedagoga atende os alunos no turno inverso. Além das salas de aula, a escola possui duas praças, uma com brinquedos com escorrega e balanço, e outro espaço com grama sintética (Figura 1).

Figura 1 - Pracinha com brinquedos.



Fonte: Acervo da autora (2026).

A construção deste estudo ocorreu a partir de três momentos principais vivenciados durante o estágio: observação da realidade escolar, planejamento das propostas pedagógicas e realização das intervenções docentes. Em seguida, as vivências e os registros produzidos foram retomados para a construção das análises apresentadas neste Trabalho de Conclusão de Curso.

A utilização desses registros possibilitou retomar situações vivenciadas durante o estágio e refletir sobre elas posteriormente, ultrapassando a descrição imediata das

atividades realizadas. Dessa maneira, os registros em um diário de campo constituíram-se como materiais importantes para a construção de análises apresentadas neste trabalho.

A análise foi realizada de maneira qualitativa e descritiva, buscando identificar aspectos relacionados às manifestações das crianças durante as propostas pedagógicas, especialmente no que diz respeito à expressão. A intenção não foi quantificar os comportamentos observados, mas compreender os sentidos e possibilidades presentes nas experiências vivenciadas.

Assim, o estágio constitui-se como ponto de partida deste estudo, enquanto o TCC representa um segundo movimento, no qual as experiências pedagógicas são retomadas e analisadas à luz dos referenciais teóricos. Essa relação entre experiência e reflexão encontra sustentação na compreensão de Libâneo (2013) acerca da articulação entre teoria e prática na formação docente.

As experiências selecionadas para discussão serão apresentadas na seção de Resultados e Discussão, na qual as práticas pedagógicas desenvolvidas durante o estágio serão relacionadas aos estudos sobre arte e desenvolvimento infantil.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

O objetivo geral deste trabalho foi refletir sobre a contribuição das experiências artísticas no desenvolvimento infantil no contexto da Educação Infantil. Partindo desse propósito, elencamos três atividades que foram realizadas pelas crianças durante as práticas docentes no estágio, permitindo refletir sobre como essas experiências podem favorecer aspectos relacionados ao desenvolvimento infantil, como a criatividade, autoconhecimento, autonomia, expressão e interação. A análise dessas propostas foi realizada em diálogo com os referenciais teóricos que fundamentam este trabalho, buscando estabelecer relações entre a prática pedagógica vivenciada e as contribuições da arte para o desenvolvimento e a aprendizagem na infância.

3.1. INFÂNCIAS QUE REVELAM SENTIMENTOS EM CORES, TEXTURAS E GESTOS

Na perspectiva apresentada por Krenak (2022), pensar a educação exige reconhecer a importância de experiências que permitam às crianças estabelecer relações mais significativas e sensíveis com o mundo, valorizando outras formas de criação e expressão. Nesse sentido, a arte na Educação Infantil torna-se uma linguagem fundamental, pois

possibilita que a criança manifeste seus pensamentos, emoções e pensamentos por meio de diferentes experiências sensoriais.

Partindo disso, a intervenção proposta consistiu em uma atividade de expressão artística livre, utilizando giz de cera sobre lixa. A escolha da lixa como suporte teve como objetivo proporcionar às crianças uma experiência sensorial diferenciada, possibilitando o contato com uma textura pouco convencional e estimulando a percepção tátil durante o processo artístico. Já a utilização do giz de cera foi pensada por se tratar de um material de fácil manejo para as crianças, favorecendo o fortalecimento da musculatura das mãos.

Ao receberem os materiais, as crianças foram convidadas a realizar uma produção livre, representando por meio do desenho percepções relacionadas aos conteúdos que vinham sendo trabalhados até aquele momento. A proposta não estabeleceu um modelo pré-definido, justamente para valorizar a autonomia e liberdade artística dos educandos, respeitando a singularidade da criação de cada criança.

Durante o desenvolvimento da atividade, foi possível observar grande envolvimento por parte das crianças, especialmente diante da experiência de desenhar sobre uma superfície com textura diferenciada. Algumas falas evidenciaram tal entusiasmo, como: *“Faz um barulho diferente quando eu desenho!”* e *“Essa folha é mais dura que a outra”*. Tais considerações revelaram a capacidade de perceber e atribuir significado às suas vivências. Nesse sentido, a arte enquanto linguagem e possibilidade de expressão, reafirma seu papel transformador no desenvolvimento infantil, pois como canta Belchior, *“amar e mudar as coisas me interessa mais”* (Belchior, 1976).

Sendo assim, os resultados demonstraram que quando a criança é convidada e estimulada a experimentar materiais diversos, amplia suas possibilidades criativas. Nesse sentido, a atividade dialoga com a reflexão de Krenak (2022), ao reconhecer a importância de experiências que valorizem a sensibilidade, a criatividade e a relação mais humana e significativa com o mundo, promovendo uma aprendizagem que ultrapassa conteúdos formais e valoriza a criança integralmente.

Dessa forma, foi possível refletir sobre a importância de experiências significativas no processo de aprendizagem, Krenak (2022) convida a repensar práticas pedagógicas que muitas vezes, priorizam e valorizam apenas resultados formais, distanciando a criança de sua capacidade natural de sentir, criar, explorar e imaginar. Para o autor, é necessário reconhecer outras formas de existir e de aprender com o mundo, valorizando experiências que despertam

conexão com o que nos cerca. Nessa perspectiva, a arte assume um papel primordial na infância, por possibilitar uma linguagem potente de expressão. Ao fornecer as crianças a possibilidade de produzir artisticamente de forma livre, sem modelos pré-estabelecidos é possível reconhecer a capacidade que cada criança possui de criar, imaginar e comunicar.

Assim, possibilitou-se às crianças expressarem suas ideias, seus sentimentos e suas percepções através da exploração de materiais de fácil acesso como a lixa e o lápis de cera, mas pouco utilizados no cotidiano da Educação Infantil. Ampliou-se a potência da exploração artística ao convidar as crianças a experimentar, manipular e transformar aquilo que está ao alcance das mãos, favorecendo processos criativos mais livres, nos quais o foco não está no produto final, mas na descoberta sensorial, na construção de significados e na expressão das próprias ideias.

3.2. INFÂNCIAS QUE PRODUZEM SENTIDO NA INTERSEÇÃO ENTRE MOVIMENTO, ARTE E SENSACÃO

A segunda proposta pedagógica selecionada para análise foi desenvolvida a partir da expressão corporal, buscando ampliar as possibilidades de manifestação artística para além das linguagens tradicionalmente associadas ao papel e aos materiais gráficos. A proposta foi realizada na quadra da escola, onde foi organizado um circuito motor no qual as crianças eram convidadas a imaginar que estavam atravessando uma floresta. Para compor esse cenário simbólico e imaginativo, foram utilizados diferentes elementos, entre eles cones, bambolês e um tecido de TNT, que representava um lago. Ao longo do percurso, as crianças precisavam realizar diferentes movimentos como contornar os cones em *zig-zag*, atravessar os obstáculos propostos, manifestando-se e comunicando-se com o corpo.

Laban (1978) compreende o corpo como linguagem expressiva e artística, capaz de comunicar intenções, emoções e significados por meio do gesto e do movimento. Nessa mesma perspectiva, Merleau-Ponty (1999) entende o corpo como condição de existência e de percepção, onde toda expressão, inclusive a artística, nasce da corporeidade e da experiência sensível. Ainda, Dewey (2010) discute a arte como experiência, destacando que o corpo é o meio pelo qual o sujeito se relaciona sensorialmente com o mundo, produzindo expressão e significado. Assim, foi neste contexto que pensamos a atividade.

A construção da proposta partiu da imaginação infantil como elemento articulador entre movimento e experiência artística. Ao serem convidadas a imaginar que estavam em uma floresta, as crianças não apenas executavam movimentos, mas atribuíam significados aos

elementos presentes no espaço, transformando a quadra em um ambiente de exploração e criação. O TNT, deixou de ser apenas um material e passou a representar um lago dentro da narrativa construída para a atividade. Desse modo, a experiência possibilitou que as crianças utilizassem o corpo para interagir com o espaço, enfrentar desafios e construir sentidos a partir da situação imaginada.

Essa perspectiva aproxima-se das discussões apresentadas por Daumas (2026), no material *A Linha em Construção: práticas cotidianas de alfabetização visual na Educação Infantil*, especialmente quando o autor propõe um deslocamento do olhar sobre a produção infantil, passando do foco no produto para a valorização do processo, da experiência e da investigação. O material destaca a criança como autora e ressalta que suas descobertas fazem parte da própria trajetória de criação. Embora a discussão apresentada pelo autor esteja voltada principalmente à linguagem visual, essa perspectiva pode ser ampliada para a experiência corporal, uma vez que nessa atividade, as ações realizadas pelas crianças constituíram parte fundamental da experiência.

Nesse sentido, o corpo pode ser compreendido como uma possibilidade de expressão e criação. Como afirma Daumas (2026, p.6), “Para a criança, as bordas do papel são verdadeiros trampolins para outras superfícies.” O material de Daumas destaca ainda a importância do gesto e da relação entre a ação da criança e a transformação do espaço, indicando que a experiência criativa ultrapassa os limites convencionais do suporte e que o significado dos materiais pode ser transformado pela ação infantil. Na atividade realizada, essa transformação ocorreu quando a quadra escolar foi ressignificada pelas crianças a partir da narrativa da floresta, fazendo com que elementos simples do cotidiano assumissem novos significados dentro da brincadeira.

Assim, a proposta evidenciou que a experiência artística na Educação Infantil pode acontecer também por meio do corpo em movimento, da imaginação e da exploração dos espaços. Mais do que cumprir um percurso motor, as crianças foram convidadas a experimentar, imaginar, criar e atribuir sentidos àquilo que vivenciavam. Dessa forma, a atividade reforça a compreensão da arte como experiência e processo, em que o desenvolvimento não está relacionado somente ao resultado produzido, mas também às descobertas, interações e formas de expressão construídas pela criança ao longo da experiência. Cada corpo, cada infância, é uma potência para aprender e conviver.

Assim, acredita-se que a atividade favoreceu o reconhecimento por parte das crianças do próprio corpo como linguagem, como potência criadora e como meio de interação sensorial com o mundo, integrando movimento, expressão corporal e experimentação artística.

3.3. A ARTE A PARTIR DA EXPLORAÇÃO DE MATERIAIS NATURAIS

Como prática pedagógica, foi proposta a confecção de pigmentos naturais com as crianças, a partir da utilização de páprica, açafrão e café. Cada um desses elementos traz uma cor, um cheiro e uma textura próprios, permitindo que a criança perceba que a arte nasce da transformação de materiais simples do cotidiano. O açafrão produz tons amarelos vibrantes, a páprica revela vermelhos terrosos e o café oferece marrons profundos, criando uma paleta que dialoga com a natureza e com a cultura alimentar. Tudo isso enriquece a percepção da criança e torna o processo de criação mais vivo e significativo.

Antes de iniciarem a pintura, as crianças puderam observar, tocar e sentir os elementos, percebendo suas diferentes características. Em seguida, participaram da preparação das tintas e, depois foram convidadas a realizar produções artísticas livres. A proposta, não se restringiu ao momento final da pintura, mas considerou todo o percurso da exploração, preparação e criação como parte da experiência artística.

Esse pensar docente dialoga com a perspectiva de Paulo Freire apresentada por Silva et al. (2023), ao compreender a criança como sujeito ativo capaz de participar da construção do conhecimento e de intervir no mundo. Nessa percepção, a prática educativa não deve partir da ideia de que o professor simplesmente entrega um conhecimento ou um produto pronto para que a criança o reproduza. Ao contrário, a aprendizagem acontece na relação, na participação e na possibilidade de que a criança também tenha voz e faça suas escolhas.

Nesse sentido, Freire defende que as instituições de Educação Infantil podem se constituir como “centros de criatividade em que se ensine e se aprenda com alegria” (Freire, 2000, apud Silva et al., 2023, p. 491). Essa compreensão aproxima-se da proposta realizada, pois a preparação das tintas foi entendida como parte do próprio processo criativo, permitindo que as crianças participassem ativamente da transformação dos materiais e não apenas recebessem um recurso pronto para executar uma atividade.

A ideia de uma construção realizada “com” a criança permite compreender que sua participação não é apenas um detalhe da atividade, mas parte importante do processo educativo. Ao participar da preparação dos materiais, a criança deixa de ocupar uma posição

passiva e começa a fazer parte das transformações que constituem a atividade. A páprica, o açafraão e o café não foram apresentados apenas como instrumentos para chegar a uma pintura final; foram objetos de investigação. Assim, o próprio ato de produzir a tinta tornou-se uma oportunidade de aprendizagem.

Essa perspectiva também se aproxima da compreensão apresentada por Silva et al. (2023) de que a criança é um sujeito capaz de produzir cultura. Os autores destacam que a curiosidade e a capacidade de perguntar fazem parte da infância e estão relacionadas à produção do conhecimento. Dessa forma, oferecer situações nas quais as crianças possam explorar materiais, levantar possibilidades e participar das decisões contribui para uma prática pedagógica que reconhece suas capacidades, em vez de limitar sua participação à reprodução de modelos definidos.

Durante a experiência, essa participação foi favorecida pelo fato de que, após a produção das tintas, não foi estabelecido um desenho único ou um resultado que deveria ser alcançado. As crianças puderam utilizar os materiais de acordo com seus interesses (Figura 2), realizando escolhas sobre o que pintar e como utilizar as tintas. A libertação de criação, não significou ausência de planejamento docente, mas a organização intencional de um ambiente em que as crianças pudessem se expressar.

A atividade evidencia que a arte pode ser compreendida como um processo e não somente como um produto. Quando a criança participa da confecção dos próprios materiais, ela experimenta e atribui sentidos ao que está fazendo. O processo de preparar, misturar e posteriormente pintar amplia as possibilidades de aprendizagem e torna a experiência mais significativa, pois a criança se reconhece como participante daquilo que está sendo construído.

Nesse sentido, a experiência contribuiu para estimular a investigação sensorial das crianças por meio da exploração de elementos naturais. A proposta pedagógica possibilitou articular exploração sensorial, autonomia, curiosidade e expressão artística, valorizando não somente aquilo que as crianças produziram no final, mas também todo o caminho percorrido até essa produção. A atividade mostrou que na Educação Infantil, criar também significa participar da construção das condições e dos materiais que tornam a criação possível.

Figura 2 - Produções artísticas das crianças.



Fonte: Acervo pessoal da autora (2026)

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A questão de pesquisa que norteou o trabalho foi: Quais as contribuições das experiências artísticas para o desenvolvimento infantil no contexto da Educação Infantil?

A partir das atividades realizadas responde-se que as experiências artísticas desempenharam papel importante no desenvolvimento de diversas habilidades das crianças na Educação Infantil, favorecendo a ampliação das capacidades expressivas, cognitivas, emocionais, sociais e motoras. Por meio do contato com diferentes linguagens e materiais, as crianças construíram conhecimentos, desenvolveram autonomia, e fortaleceram sua identidade, mostrando que a arte se afirma como um componente estruturante de práticas pedagógicas, contribuindo de maneira significativa para a formação da criança.

REFERÊNCIAS

BELCHIOR. **Alucinação**. Intérprete: Belchior. In: *Alucinação*. [S.l.]: Polygram, 1976. Disponível em: <https://open.spotify.com>. Acesso em 18 maio 2026.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília: MEC/SEF, v.3; 1998.

BRASIL; Ministério Da Educação; Secretaria De Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC; SEB, 2010.

- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: Educação é a base**. 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf
- DAMIANI, Magda Floriani.; ROCHEFORT, Renato Siqueira; CASTRO, Rafael Fonseca; DARIZ, Marion Rodrigues; PINHEIRO, Silvia Siqueira. **Discutindo pesquisas do tipo intervenção pedagógica**. Cadernos de Educação (UFPEL). Vol 45, p. 57-67; 2013.
- DAUMAS, Caio. **A linha em construção: práticas cotidianas de alfabetização na Educação Infantil**. 2026.
- DJONGA. Ladrão. In: **Ladrão**. São Paulo: Ceia Ent., 2019. 1 faixa musical. Disponível em: <https://open.spotify.com/> . Acesso em: 6 set. 2026.
- KRENAK, Ailton. **Futuro ancestral**. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.
- LABAN, Rudolf. **Domínio do movimento**. São Paulo: Summus, 1978.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.
- LOWENFELD, V.; BRITAIN, W. L. **Desenvolvimento da capacidade criadora**. São Paulo: Mestre Jou, 1977.
- MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da percepção**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2012.
- MUSSI, Ricardo Franklin de Freitas; FLORES, Fábio Fernandes; ALMEIDA, Claudio Bispo de. Pressupostos para a elaboração de relato de experiência como conhecimento científico. *Práx. Educ., Vitória da Conquista*, v. 17, n. 48, p. 60-77, out. 2021. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2178-26792021000500060&lng=pt&nrm=iso Acesso em 19 de ago 2026.
- PAPALIA, Diane E.; FELDMAN, Ruth Duskin. **Desenvolvimento humano** [recurso eletrônico] / 12. ed. — Dados eletrônicos. — Porto Alegre : AMGH, 2013. Disponível em: <https://archive.org/details/desenvolvimento-humano> Acesso em 20 de ago 2026.
- PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 1971.
- SILVA, Marta Regina Paulo da; DONATO, Tatiana Baptista; LACERDA, Fernanda Dantas; PINTO, Andréia Priscila. **A escuta na educação infantil: um diálogo com Paulo Freire e Loris Malaguzzi**. *Inter-Ação, Goiânia*, v. 48, n.2, p. 488-503, maio/ago. 2023. DOI: 10.5216/ia.v48i2.75007
- VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

CAPÍTULO XIV

RELATO DE EXPERIÊNCIA: A IMPORTÂNCIA DAS OFICINAS DE ARTES VISUAIS COMO AÇÃO DE EXTENSÃO DO PROJETO "A UNIVERSIDADE VAI À ESCOLA" NA FORMAÇÃO ACADÊMICA

EXPERIENCE REPORT: THE IMPORTANCE OF VISUAL ARTS WORKSHOPS AS AN EXTENSION ACTION OF THE "UNIVERSITY GOES TO SCHOOL" PROJECT IN ACADEMIC TRAINING

DOI: [10.51859/amplla.hec6315-14](https://doi.org/10.51859/amplla.hec6315-14)

Daiane da Silva Barbosa ¹
Isabela Barbosa Rodrigues ²

¹ Graduanda do Curso de Licenciatura em Artes Visuais. Universidade Federal do Vale do São Francisco — Univasf

² Professora Adjunta do Curso de Licenciatura em Artes Visuais. Universidade Federal do Vale do São Francisco — Univasf

RESUMO

Este relato de experiência apresenta a terceira edição do projeto de extensão "A universidade vai à escola: um deslocamento necessário para a formação inicial de professores em artes visuais", realizada em 2025, destacando a importância das oficinas de Artes Visuais como ação de extensão na formação inicial docente. Vinculada ao Curso de Licenciatura em Artes Visuais da Universidade Federal do Vale do São Francisco (Univasf), a iniciativa promoveu oficinas em duas escolas públicas, localizadas em Juazeiro-BA e Petrolina-PE, atendendo estudantes do Ensino Fundamental II e do Ensino Médio. A equipe executora, composta por sete licenciandos voluntários e uma bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Extensão (Pibex), atuou no planejamento pedagógico, no diálogo com as instituições escolares e na condução de oficinas em linguagens artísticas diversificadas. As vivências demonstraram que a extensão desempenha papel central tanto no primeiro contato dos licenciandos com a prática docente, em contexto real, quanto na ampliação do repertório artístico-cultural dos estudantes da educação básica. Destaca-se o impacto transformador da proposta: ao longo de suas três edições, três estudantes da rede pública, participantes das oficinas, ingressaram no Curso de Licenciatura em Artes Visuais da Univasf, sendo que um deles retornou à escola de origem na condição de oficinairo, evidenciando a força da extensão universitária como instrumento de inclusão e transformação social.

Palavras-chave: Extensão universitária. Formação docente. Artes Visuais. Oficinas de arte. Educação básica.

ABSTRACT

This experience report presents the third edition of the extension project "The University Goes to School: A Necessary Displacement for Initial Teacher Education in Visual Arts," conducted in 2025, highlighting the importance of Visual Arts workshops as an extension activity in initial teacher training. Linked to the Visual Arts Licentiate Degree Program at the Federal University of the São Francisco Valley (Univasf), the initiative promoted workshops in two public schools located in Juazeiro (BA) and Petrolina (PE), serving Middle and High School students. The execution team, comprising seven volunteer undergraduate students and one scholar from the Institutional Extension Scholarship Program (Pibex), worked on pedagogical planning, dialogue with school institutions, and conducting workshops in diverse artistic languages. The experiences demonstrated that university extension plays a central role both in the undergraduates' first contact with teaching practice in a real-world context and in expanding the artistic-cultural repertoire of basic education students. The transformative impact of the proposal stands out: over its three editions, three public school students who participated in the workshops entered Univasf's Visual Arts Licentiate Degree Program, with one of them returning to their school of origin as a workshop instructor, evidencing the strength of university extension as an instrument of social inclusion and transformation.

Keywords: University extension. Teacher education. Visual Arts. Art workshops. Basic education.



1. INTRODUÇÃO

A busca pelo conhecimento e a formação acadêmica não se restringem ao que é ensinado em sala de aula. Para enriquecer a experiência dos estudantes universitários e proporcionar um ambiente de aprendizagem mais completo, o desenvolvimento de atividades extracurriculares desempenha um papel fundamental. No contexto da formação de professores em Artes Visuais, a extensão universitária configura-se como espaço privilegiado de articulação entre teoria e prática, permitindo que os licenciandos vivenciem a realidade escolar e desenvolvam competências pedagógicas em contextos concretos.

A extensão universitária constitui-se, conforme o art. 207 da Constituição Federal de 1988, como um dos pilares indissociáveis da formação superior, ao lado do ensino e da pesquisa (Brasil, 1988). Nesse sentido, a Resolução nº 7, de 18 de dezembro de 2018, que estabelece as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira, define a extensão como um processo interdisciplinar, político-educacional, cultural, científico e tecnológico que promove a interação transformadora entre as instituições de ensino superior e os demais setores da sociedade (Brasil, 2018a). A Política Nacional de Extensão Universitária, por sua vez, estabelece como diretrizes da prática extensionista: "Interação Dialógica, Interdisciplinariedade e interprofissionalidade, Indissociabilidade Ensino-Pesquisa-Extensão, Impacto na Formação do Estudante e, finalmente, impacto e Transformação Social" (Forproex, 2012, p. 17).

No campo da formação docente, a aproximação entre universidade e escola de educação básica tem sido apontada como uma estratégia para superar a separação entre teoria e prática que historicamente marca as licenciaturas. Tal perspectiva dialoga com a de Santos (2011), para quem a universidade só cumpre plenamente sua função social quando se abre ao diálogo com os diversos saberes e setores da sociedade. Diante das crises que historicamente atravessam a universidade pública, o autor defende que superá-las exige uma reforma democrática e emancipatória, capaz de tornar a instituição permeável às demandas sociais e comprometida com a transformação social. É nesse horizonte de abertura e diálogo que se insere a experiência de extensão relatada neste capítulo.

O projeto "A universidade vai à escola" parte da compreensão de que a formação docente em Artes Visuais não se completa apenas na academia, mas exige um deslocamento em direção à escola, entendida como território de aprendizagem, diálogo e transformação

social. Nesse movimento, o ensino da arte dialoga com Barbosa (2014), para quem a produção, a leitura e a contextualização são eixos indissociáveis que situam o estudante como protagonista da aprendizagem, e com Hernández (2007), que propõe uma narrativa educacional baseada na cultura visual, ou seja, no diálogo com as imagens do cotidiano, da publicidade aos quadrinhos, do cinema aos jogos digitais. Assim, essa perspectiva valoriza o processo criativo e a experimentação tanto quanto o resultado final, em consonância com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018b), que preconiza a apreciação, o fazer artístico e o conhecimento das manifestações artísticas como direitos de aprendizagem de todos os estudantes.

Considerando essa articulação entre teoria e prática que fundamenta a iniciativa, este trabalho tem como objetivo apresentar um relato de experiência sobre a terceira edição do projeto de extensão, ressaltando a importância das oficinas de Artes Visuais como atividade extracurricular tanto para a formação inicial dos licenciandos quanto para os estudantes da educação básica, com base nas ações promovidas no período de maio a dezembro de 2025.

2. METODOLOGIA

Este trabalho configura-se como um relato de experiência pautado na atuação direta da equipe ao longo da terceira edição do projeto de extensão "A universidade vai à escola: um deslocamento necessário para a formação inicial de professores em artes visuais", realizada em 2025. O objetivo é evidenciar a relevância artística e pedagógica das oficinas ministradas, considerando seus impactos na formação dos licenciandos em Artes Visuais e na comunidade escolar atendida. O projeto foi idealizado pela Profa. Dra. Isabela Barbosa Rodrigues, que também exerceu a coordenação geral das ações, articulando a proposta pedagógica do projeto com as demandas das escolas parceiras e com a formação dos licenciandos envolvidos. A terceira edição deu continuidade a uma trajetória iniciada no ano de 2023, consolidando a proposta de aproximar a universidade da educação básica por meio de oficinas de Artes Visuais que articulam teoria e prática na formação inicial docente.

A equipe do projeto foi composta por sete voluntários, que atuaram comoicineiros, e por uma bolsista Pibex, todos graduandos do Curso de Licenciatura em Artes Visuais da Univasf. A organização do trabalho distribuiu-se da seguinte forma: osicineiros elaboravam os planos de aula de suas respectivas oficinas e as listas de materiais, que eram encaminhados à bolsista; esta, por sua vez, dava devolutiva aos planos, com sugestões de melhoria quando

necessário, e realizava a articulação entre osicineiros e as escolas parceiras, negociando os materiais solicitados conforme a disponibilidade de cada instituição. Quando determinado material não estava disponível na escola, buscava-se uma alternativa de menor custo para adaptar a proposta ou, ainda, reaproveitavam-se materiais, inclusive recicláveis, de modo a garantir a realização da oficina sem prejuízo dos objetivos pedagógicos.

As oficinas ocorreram em dois contextos distintos. O projeto inicialmente foi concebido para ser implantado no Complexo Integrado de Educação Básica, Profissional e Tecnológica da Bahia Rui Barbosa (Cieb Rui Barbosa), em Juazeiro (BA). Nessa escola, as oficinas aconteciam semanalmente, às sextas-feiras, das 13h40 às 15h50, com turmas de aproximadamente 45 estudantes do Ensino Médio, e já integravam o currículo escolar como disciplina obrigatória, o que conferia às ações um caráter contínuo e sistemático. Na terceira edição, o projeto se expandiu para outra escola, sendo implantado na Escola de Referência em Ensino Fundamental Professor Manoel Xavier Paes Barreto (Eref Professor Manoel Xavier Paes Barreto), em Petrolina (PE). Nessa instituição, as oficinas ocorriam mensalmente, com duração de três horas, atendendo a estudantes do Ensino Fundamental II. A terceira edição marcou a primeira vez que as oficinas foram implementadas nessa escola, o que exigiu um trabalho de articulação inicial com a equipe escolar e de adaptação da proposta ao contexto local.

A metodologia de trabalho consistiu em: (i) reuniões de planejamento com a equipe e as escolas parceiras para levantamento de demandas; (ii) definição coletiva dos temas e linguagens artísticas a serem trabalhadas; (iii) elaboração dos planos de aula pelosicineiros e devolutiva pela bolsista; (iv) definição e articulação dos materiais; (v) execução das oficinas; e (vi) avaliação contínua do processo.

2.1. FUNDAMENTOS METODOLÓGICOS: A CONSTRUÇÃO COLETIVA DAS OFICINAS

Ao longo de suas três edições, o projeto passou por uma transformação significativa em sua metodologia de trabalho. Na primeira edição, realizada em 2023, as oficinas eram previamente definidas pela coordenação, com um cronograma de temáticas e datas estabelecidas antes mesmo do contato mais aprofundado com o cotidiano escolar. Esse desenho inicial, embora organizasse a proposta, não impedia a construção coletiva: a metodologia participativa já previa que as temáticas, temporalidades e formatos do trabalho ocorressem de modo coletivo, construindo-se um plano de trabalho conjunto que

possibilitasse o atendimento às necessidades particulares do grupo (Rodrigues, 2023). O que se observou, no entanto, foi que esse princípio se aprofundou e se consolidou no contato com as escolas, revelando-se mais eficaz do que o desenho inicialmente previsto.

A partir da segunda edição, e de forma consolidada na terceira, a metodologia participativa, inspirada em Paulo Freire e na pesquisa-formação-ação, foi se aprofundando de tal modo que as oficinas passaram a ser propostas pelos próprios licenciandos, a partir de suas afinidades artísticas e de suas leituras sobre as necessidades dos estudantes da educação básica. Assim, cada graduando passou a escolher uma área de maior identificação (desenho, pintura, bordado, gravura, cerâmica, colagem, animação, quadrinhos, entre outras), em vista disso, o cronograma foi sendo construído coletivamente, de forma dialógica e flexível.

Essa mudança não representou um abandono do planejamento, mas sim sua ressignificação. O cronograma deixou de ser um instrumento prescrito para se tornar um dispositivo vivo de negociação pedagógica, no qual os saberes experienciais dos licenciandos, as demandas da escola e os interesses dos estudantes passaram a dialogar na definição das ações. Tal movimento está em consonância com o princípio freireano de que “ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo” (Freire, 1970).

Desse modo, a experiência do projeto revelou que a autoria discente na proposição das oficinas constitui não apenas uma estratégia metodológica, mas um princípio formativo central: ao escolherem o que ensinar, os licenciandos exercitam a autonomia, a responsabilidade e a criatividade, dimensões essenciais da docência em Artes Visuais.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Cada oficina foi abordada de forma individualizada, permitindo o aprofundamento de suas propostas a partir do detalhamento dos objetivos pedagógicos, das metodologias adotadas e da fundamentação teórica subjacente.

3.1. TECENDO COM REVISTAS

A oficina "Tecendo com Revistas" teve como proposta explorar a reutilização de materiais recicláveis a partir de uma perspectiva artística e sustentável. Foram apresentadas aos estudantes técnicas de corte, dobra e trançado de revistas usadas, demonstrando como esses materiais poderiam ser transformados em estruturas resistentes e visualmente expressivas.

Os alunos foram orientados na confecção de cestos artesanais, compreendendo o processo de tecelagem como prática artística e cultural (Figura 1). Durante a atividade, discutiram-se questões relacionadas ao consumo, ao reaproveitamento de materiais e à relação entre arte, sustentabilidade e cotidiano. A oficina estimulou a coordenação motora, a paciência, o trabalho coletivo e a valorização de práticas manuais muitas vezes ausentes do contexto escolar contemporâneo.

Figura 1 — Tecendo com revistas: processo de corte, trançado e confecção dos cestos artesanais.



Fonte: Autoria própria.

3.2. ANIMAÇÃO 2D

Introduzir os estudantes aos princípios básicos da animação, como sequência de quadros, movimento, ritmo e narrativa visual, foi o objetivo desta atividade. Foram apresentados exemplos de animações simples e explicados conceitos fundamentais, como persistência da visão e construção do movimento a partir de imagens estáticas (Figura 2).

A partir desses conceitos, os alunos foram incentivados a produzir *flipbooks*, criando pequenas sequências animadas quadro a quadro em cadernos de papel. Cada estudante desenvolveu personagens e narrativas próprias, experimentando na prática como o movimento surge da sucessão rápida de imagens estáticas. A atividade possibilitou o contato com uma linguagem contemporânea amplamente presente no universo juvenil, estimulando a criatividade, o planejamento e o pensamento sequencial.

Essa oficina encontra ressonância em Hernández (2007), para quem a educação da arte deve incorporar as linguagens visuais contemporâneas e os repertórios culturais dos jovens, reconhecendo-os como produtores de cultura e não apenas receptores.

Figura 2 — Oficina de Animação 2D: orientação dos estudantes sobre a produção dos *flipbooks*.



Fonte: Autoria própria.

3.3. AQUARELA

A exploração das possibilidades expressivas da aquarela norteou esta oficina, com ênfase em aspectos como transparência, sobreposição de cores, mistura e controle da água. Inicialmente, foram apresentados materiais, técnicas básicas e referências visuais, seguidos de exercícios práticos (Figura 3).

Os estudantes experimentaram diferentes formas de aplicação da aquarela, desenvolvendo composições autorais e compreendendo o processo pictórico como espaço de investigação e sensibilidade. A atividade contribuiu para o desenvolvimento da percepção visual, da atenção aos detalhes e da expressão subjetiva por meio da cor.

Figura 3 — Oficina de Aquarela: mistura de cores e criação das composições autorais.



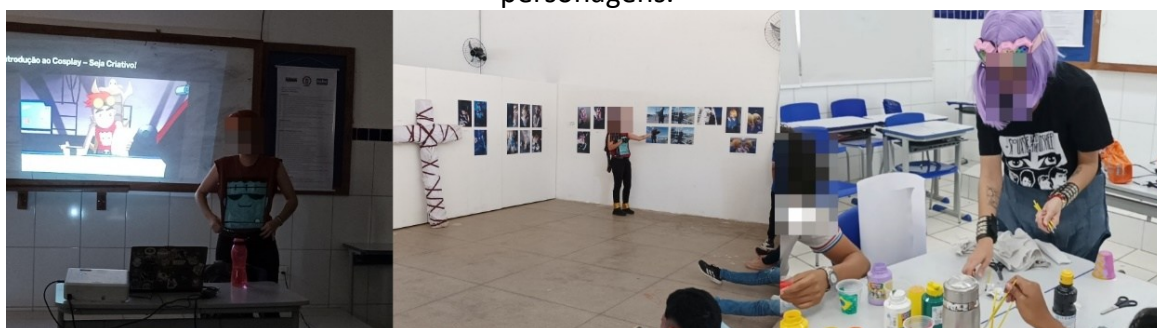
Fonte: Autoria própria.

3.4. COSPLAY

Compreender o *cosplay* como linguagem artística e performática foi o ponto de partida desta oficina. Discutiu-se a prática para além do entretenimento, abordando questões relacionadas à identidade, à representação e à performance (Figura 4).

Os estudantes foram convidados a refletir sobre personagens que fazem parte de seu repertório cultural e a pensar na construção visual desses personagens, considerando figurino, postura e narrativa. A atividade estimulou a expressão corporal, a criatividade, a autoestima e o reconhecimento da cultura pop como campo legítimo de produção artística.

Figura 4 — Oficina de *cosplay*: apresentação da proposta e construção visual dos personagens.



Fonte: Autoria própria.

3.5. CERÂMICA COM ELEMENTOS DA CAATINGA

Os elementos naturais da caatinga, bioma característico da região do Vale do São Francisco, serviram como referência para esta oficina. Foram apresentadas técnicas básicas de modelagem em argila, bem como exemplos de formas orgânicas inspiradas na flora e fauna local (Figura 5).

Os estudantes produziram peças cerâmicas a partir da observação e interpretação desses elementos. A atividade promoveu a valorização do território, o contato sensorial com o material e a reflexão sobre a relação entre arte, natureza e identidade regional.

Figura 5 — Oficina de cerâmica com elementos da caatinga: modelagem em argila e confecção das peças.



Fonte: Autoria própria.

3.6. MÓBILE CONTEMPORÂNEO

Criar estruturas suspensas utilizando linhas e elementos leves, tendo como ponto de partida as memórias afetivas dos estudantes, foi a proposta desta oficina. Inicialmente, foram conduzidas reflexões sobre lembranças pessoais, sentimentos e experiências significativas, que posteriormente seriam traduzidas em imagens e pinturas (Figura 6).

Cada estudante produziu sua própria pintura, buscando expressar, por meio delas, aquilo que suas memórias traziam. Em um segundo momento, todas as pinturas foram reunidas e suspensas em um móbile único e coletivo, construído com linhas, de modo que as criações individuais passassem a integrar uma composição maior, articulando movimento e significado simbólico.

Figura 6 — Oficina de móbile contemporâneo: pinturas produzidas pelos estudantes e montagem do móbile coletivo.



Fonte: Autoria própria.

3.7. SÓLIDOS GEOMÉTRICOS

O plano desta oficina partiu da construção de formas geométricas tridimensionais como ponto de partida para a criação. No início, os estudantes entraram em contato com noções básicas dos sólidos geométricos, como volume, faces, arestas e vértices, percebendo que essas estruturas estão presentes não só na matemática, mas também em objetos do dia a dia e em trabalhos artísticos. A partir da construção das formas, foram convidados a observar, manipular e explorar o espaço que esses sólidos ocupavam (Figura 7).

Depois de montarem os sólidos, veio a etapa de reinventá-los. Os estudantes foram incentivados a usar a imaginação para ressignificar aquelas formas. O que antes era apenas uma estrutura geométrica passou a ganhar novos sentidos e narrativas, e eles foram percebendo, na prática, que o sólido podia ser a base de uma criação artística.

Figura 7 — Oficina de sólidos geométricos: construção das formas e ressignificação em criações autorais.



Fonte: Autoria própria.

3.8. QUADRINHOS

Os princípios básicos da linguagem dos quadrinhos, como enquadramento, sequência, balões de fala, narrativa visual e relação entre texto e imagem, foram abordados nesta oficina. Foram mostrados exemplos e explicados conceitos fundamentais de forma acessível (Figura 8).

Após a introdução teórica, os estudantes foram incentivados a colocar os conhecimentos em prática, criando quadrinhos autorais a partir de histórias próprias. A atividade contribuiu para o desenvolvimento da escrita visual, da criatividade narrativa e da compreensão dos quadrinhos como linguagem artística e comunicacional.

Figura 8 — Oficina de quadrinhos: criação das narrativas visuais e produção dos quadrinhos autorais.



Fonte: Autoria própria.

3.9. POP-UP

A finalidade desta oficina foi explorar o papel como material tridimensional e interativo. a atividade partiu da compreensão de que o desenho e a imagem podem ultrapassar o plano bidimensional, transformando-se em volume, movimento e surpresa por meio de cortes, dobras e mecanismos simples. Inicialmente, foram apresentados aos estudantes os princípios básicos da técnica de *pop-up*, explicando como a tridimensionalização do papel ocorre a partir do gesto de abrir a folha, fazendo com que as formas "saltem" do plano (Figura 9).

No *pop-up*, o desenho deixa de ser apenas uma imagem plana e passa a ocupar o espaço, criando movimento e interação. O papel, antes suporte passivo, torna-se material ativo da criação.

Foi ensinado um mecanismo básico de *pop-up*, que serviu como ponto de partida para as produções. Após compreenderem o mecanismo, os estudantes foram incentivados a criar composições autorais, explorando temas e narrativas próprias. A atividade ampliou a compreensão dos estudantes sobre as possibilidades do papel como linguagem artística contemporânea.

Figura 9 — Oficina de *pop-up*: mecanismos e composições criadas pelos estudantes.



Fonte: Autoria própria.

3.10. IMPACTOS DO PROJETO NA FORMAÇÃO DOCENTE E NA COMUNIDADE ESCOLAR

Os resultados do projeto mostraram-se amplos e consistentes, tanto no que se refere ao público da educação básica quanto à formação inicial dos licenciandos. Essa convergência entre teoria e prática, no entanto, não é um achado isolado, uma vez que, a literatura tem demonstrado, em diferentes contextos e perspectivas, que as oficinas de arte se constituem como espaços privilegiados de aprendizagem, criatividade e transformação social (Uberti, 2012; Zamperetti, 2016; De Bortoli; Castaman, 2020). Ao longo das oficinas, foi possível observar elevado engajamento dos estudantes, interesse contínuo pelas atividades propostas e participação ativa nos processos criativos.

Para a equipe executora, composta por licenciandos em Artes Visuais, o projeto constituiu-se como espaço fundamental de aprendizagem, ao permitir a articulação entre teoria e prática e o desenvolvimento de uma postura docente crítica, reflexiva e sensível às realidades da escola pública. A elaboração dos planos de aula, a mediação dos processos criativos, a condução de grupos e a avaliação formativa, vividas ao longo das oficinas, corresponderam, para a maioria, à primeira experiência de docência em contexto real. Esse movimento dialoga diretamente com Zamperetti (2016), para quem a inserção dos licenciandos em práticas extensionistas e de iniciação à docência desenvolve competências pedagógicas, estimula a prática investigativa e promove uma postura docente reflexiva, capaz de ressignificar a escola e a própria formação.

Para a bolsista Pibex, a experiência assumiu um caráter singular, atuando como ponte entre osicineiros e as escolas, coube-lhe o trabalho de recebimento e devolutiva dos planos de aula, com sugestões de melhoria, o recebimento das listas de materiais e a articulação com as escolas parceiras para viabilizá-los. A escassez ou a indisponibilidade de materiais, realidade recorrente nas escolas públicas, exigiu a adaptação das propostas por meio de alternativas de menor custo e do reaproveitamento de materiais, inclusive recicláveis, experiência que contribuiu de forma decisiva para a compreensão das condições concretas da escola pública e para a formação de uma docência criativa e flexível.

Para os estudantes da educação básica, as ações extensionistas possibilitaram o acesso a práticas artísticas diversificadas, muitas vezes inexistentes no cotidiano escolar, ampliando horizontes estéticos e culturais. As produções realizadas evidenciaram o desenvolvimento da criatividade, da autonomia e do pensamento crítico, em consonância com o que preconiza a

Base Nacional Comum Curricular para a área de Arte (Brasil, 2018b). A presença continuada da universidade na escola também atuou como fator de aproximação entre os estudantes e o ensino superior, ao tornar visível e concreta uma trajetória que muitos não imaginavam possível, o que se relaciona à perspectiva de Santos (2011) sobre o papel social da universidade.

Um dos aspectos mais significativos observados refere-se ao impacto do projeto na trajetória formativa dos estudantes da educação básica. Ao longo de suas três edições, três estudantes que participaram das oficinas ingressaram no curso de licenciatura em Artes Visuais da Univasf. Destaca-se que um desses egressos retornou à escola onde estudou para atuar comoicineiro do projeto, ministrando atividades artísticas para os atuais estudantes. Esse movimento de retorno representa a consolidação de um ciclo virtuoso: o aluno beneficiado pelo projeto torna-se, ele próprio, agente de transformação na mesma comunidade, demonstrando, com sua trajetória, que a universidade pública é um espaço acessível e acolhedor. O resultado evidencia o potencial da extensão universitária como instrumento de transformação social, ao criar oportunidades para estudantes da educação básica e retroalimentar a própria universidade (Santos, 2011; Brasil, 2014).

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A terceira edição do projeto "A universidade vai à escola" reafirmou o papel da extensão universitária como espaço de articulação entre teoria e prática, de formação docente e de transformação social. Ao longo de suas ações, ficou evidente que a aproximação entre universidade e escola de educação básica não apenas qualifica a formação inicial dos licenciandos em Artes Visuais, mas também amplia o repertório artístico e cultural dos estudantes atendidos.

Mais do que um conjunto de oficinas, o projeto constituiu-se como experiência formativa que aproximou dois universos historicamente distantes: a universidade pública e a escola pública. Nesse encontro, tanto os licenciandos quanto os estudantes da educação básica puderam se reconhecer como sujeitos produtores de cultura, e não apenas como receptores de conteúdos.

Como desdobramento, destaca-se a continuidade do projeto e a ampliação de seu alcance, de modo a consolidar a extensão como dimensão indissociável da formação inicial e como instrumento de democratização do acesso ao conhecimento e à arte.

AGRADECIMENTOS

Agradecemos ao Programa Institucional de Bolsas de Extensão (Pibex) e à Universidade Federal do Vale do São Francisco (Univasf) pelo apoio institucional e financeiro, fundamentais para a realização do projeto e para o fortalecimento da integração entre universidade e escola, bem como aos sete voluntários oficinairos que, com dedicação, viabilizaram a execução das oficinas.

REFERÊNCIAS

- BARBOSA, A. M. T. B. Imagem no ensino da arte: anos 80 e novos tempos. São Paulo: **Editora Perspectiva**, p. 134, 1991.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 11 set. 2026.
- BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 14 set. 2026.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_sit_e.pdf. Acesso em: 14 set. 2026.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Resolução CNE/CES nº 7, de 18 de dezembro de 2018. Estabelece as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira e regimenta o disposto na Meta 12.7 da Lei nº 13.005/2014. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 243, p. 49-50, 19 dez. 2018.
- DE BORTOLI, L. Â.; CASTAMAN, A. S. Oficina de arte com sucata eletrônica: uma alternativa para a Educação Ambiental baseada na reutilização e aprendizagem criativa. **REMEA - Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**, [S. l.], v. 37, n. 4, p. 61–80, 2020. DOI: <https://doi.org/10.14295/remea.v37i4.11668>.
- FÓRUM DE PRÓ-REITORES DE EXTENSÃO DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS (FORPROEX). Política Nacional de Extensão Universitária. Manaus: FORPROEX, 2012. Disponível em: <https://www.ufmg.br/proex/wp-content/uploads/2021/12/PNEU.pdf>. Acesso em: 13 set. 2026.
- FREIRE, P. Pedagogia do oprimido. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. ISBN 85-219-0005-8.

HERNÁNDEZ, F. Catadores da cultura visual: transformando fragmentos em nova narrativa educacional. Tradução: Ana Duarte. Revisão técnica: Jussara Hoffmann e Susana Rangel Vieira da Cunha. Porto Alegre: Mediação, 2007. 128 p. (**Coleção Educação e Arte**, v. 7). ISBN 9788577060153.

RODRIGUES, I. B. **A universidade vai à escola: um deslocamento necessário para a formação inicial de professores em artes visuais**. Juazeiro: Universidade Federal do Vale do São Francisco, 2023. Projeto de Extensão (Edital PIBEX/PROEX nº 01/2023). Não publicado.

UBERTI, M. T. Pintura mural como experiência educacional em uma oficina de arte educação. **Revista Digital do LAV**, [S. l.], n. 9, p. 33–48, 2012. DOI: <https://doi.org/10.5902/198373485325>.

ZAMPERETTI, M. P. A formação docente inicial no PIBID-Artes Visuais/UFPel – apontamentos experienciais. **RELACult - Revista Latino-Americana de Estudos em Cultura e Sociedade**, [S. l.], v. 2, n. 3, p. 22–32, 2016. DOI: <https://doi.org/10.23899/relacult.v2i3.244>.

CAPÍTULO XV

MEMÓRIA E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO ENSINO DE GEOGRAFIA: O MUSEU CORIPÓS DE SANTA MARIA DA BOA VISTA-PE NA EDUCAÇÃO EM ESPAÇOS NÃO FORMAIS

MEMORY AND PEDAGOGICAL PRACTICES IN GEOGRAPHY EDUCATION: THE CORIPÓS MUSEUM IN SANTA MARIA DA BOA VISTA, PERNAMBUCO, AND EDUCATION IN NON-FORMAL SPACES

DOI: [10.51859/amplla.hec6315-15](https://doi.org/10.51859/amplla.hec6315-15)

Lucas Sousa dos Santos¹
Sidclay Cordeiro Pereira²

¹ Licenciado em Geografia pela Universidade de Pernambuco - Campus Petrolina.

² Professor Adjunto da Universidade de Pernambuco (UPE) e Docente permanente do Programa em Pós-Graduação em Dinâmicas e Desenvolvimento do Semiárido (PPGDIDES) da Universidade Federal do Vale do São Francisco (Univasf).

RESUMO

A presente pesquisa parte da premissa da memória do Município de Santa Maria da Boa Vista (PE) como recurso para o desenvolvimento de práticas pedagógicas no ensino de Geografia, utilizando o Museu Coripós como espaço não formal de aprendizagem. O objetivo geral foi compreender de que forma a memória local e o patrimônio cultural do município podem contribuir para a construção do conhecimento geográfico e para o fortalecimento da identidade territorial dos estudantes. A pesquisa caracteriza-se como qualitativa, exploratória e descritiva, fundamentada em levantamento bibliográfico, pesquisa de campo e estudo de caso. A coleta de dados foi realizada por meio de observação direta dos ambientes do museu e registros fotográficos. Os resultados demonstraram que o Museu Coripós possui significativo potencial educativo, possibilitando a abordagem de conceitos geográficos como lugar, paisagem, território, memória e identidade. Verificou-se ainda que os diferentes ambientes do museu favorecem práticas pedagógicas contextualizadas, contribuindo para uma aprendizagem mais significativa e para o fortalecimento do sentimento de pertencimento dos estudantes. Conclui-se que a memória local, quando associada a espaços não formais de aprendizagem, constitui importante instrumento para o ensino de Geografia e para a valorização do patrimônio histórico e cultural de Santa Maria da Boa Vista.

Palavras-chave: Categorias de análise geográfica. Lugar. Pernambuco. Educação.

ABSTRACT

This research is based on the premise that the memory of the municipality of Santa Maria da Boa Vista (PE) serves as a resource for developing pedagogical practices in geography education, utilizing the Coripós Museum as a non-formal learning space. The general objective was to understand how the municipality's local memory and cultural heritage can contribute to the construction of geographical knowledge and the strengthening of students' territorial identity. The study is qualitative, exploratory, and descriptive in nature, grounded in a literature review, fieldwork, and a case study. Data collection was carried out through direct observation of the museum's spaces and photographic documentation. The results demonstrated that the Coripós Museum holds significant educational potential, enabling the exploration of geographical concepts such as place, landscape, territory, memory, and identity. It was also found that the museum's various spaces foster contextualized pedagogical practices, contributing to more meaningful learning and strengthening the students' sense of belonging. The study concludes that local memory, when linked to non-formal learning spaces, constitutes an important tool for geography education and for valuing the historical and cultural heritage of Santa Maria da Boa Vista.

Keywords: Categories of geographic analysis. Place. Pernambuco. Education.

1. INTRODUÇÃO

O ensino de Geografia desempenha papel fundamental na formação dos estudantes, uma vez que possibilita a compreensão das relações estabelecidas entre sociedade e natureza, bem como a análise dos processos responsáveis pela produção e transformação do espaço geográfico. Segundo Carlos (2021), a função da Geografia não se limita ao estudo de seu objeto específico, mas consiste em oferecer elementos que contribuam para a compreensão de uma realidade mais ampla. Dessa forma, a disciplina assume importante papel na formação crítica dos indivíduos e na interpretação do mundo em que vivem.

Nessa perspectiva, torna-se necessário que o ensino esteja conectado à realidade dos estudantes. Para Carlos (2021), o bom professor deve adequar seu curso à realidade dos alunos, valorizando o espaço vivido e as experiências cotidianas como ponto de partida para a construção do conhecimento. Tal compreensão reforça a importância de práticas pedagógicas que aproximem os conteúdos escolares do contexto social e territorial dos educandos.

A memória assume papel central nesse processo. De acordo com Silva (2015), ela possibilita novas interpretações sobre o lugar e contribui para a construção da identidade dos sujeitos. Para a autora, a memória pode proporcionar uma nova compreensão do lugar, categoria essencial para o pensamento geográfico humanista. Assim, a valorização da memória local permite aos estudantes compreenderem não apenas a história do município, mas também sua relação com o território onde vivem.

Nesse contexto, os museus configuram-se como importantes lugares de memória. Além de preservarem objetos, documentos, fotografias e registros históricos, esses espaços podem atuar como ambientes de reflexão, aprendizagem e valorização cultural. Ao possibilitarem o contato direto com elementos que representam a história e a identidade de uma comunidade, os museus favorecem a construção de conhecimentos significativos e contextualizados.

A utilização de espaços não formais de aprendizagem podem contribuir para o desenvolvimento de práticas pedagógicas inovadoras e mais próximas da realidade dos estudantes. Monteiro *et al.* (2024) afirmam que atividades desenvolvidas em ambientes como museus favorecem a construção do conhecimento por meio da observação, da vivência e da interação com a realidade estudada. Dessa forma, esses espaços apresentam potencial para

complementar o trabalho realizado em sala de aula, ampliando as possibilidades de ensino e aprendizagem.

Nesse cenário, o Museu Coripós, localizado no Município de Santa Maria da Boa Vista, cerca de 600 km da Capital do Estado de Pernambuco, Recife, apresenta-se como um importante espaço de preservação da memória local e valorização da identidade cultural do município. Seu acervo reúne objetos, documentos, fotografias e registros que retratam a formação histórica, social e territorial da região, possibilitando o desenvolvimento de atividades educativas relacionadas aos conceitos geográficos de lugar, paisagem, território, cultura, memória e pertencimento.

Posto isso, esta pesquisa tem como objetivo geral analisar a memória de Santa Maria da Boa Vista-PE como recurso para o desenvolvimento de práticas pedagógicas no ensino de Geografia, utilizando o Museu Coripós como espaço não formal de aprendizagem no Ensino Fundamental. Como objetivos específicos, buscou-se compreender a importância da memória local para a construção da identidade territorial dos estudantes; identificação das potencialidades educativas do Museu Coripós para o ensino dos conceitos geográficos de lugar, paisagem, território e pertencimento e buscou compreender como os diferentes ambientes e acervos do museu podem contribuir na formação histórica, cultural e territorial de Santa Maria da Boa Vista.

Para alcançar esses objetivos, a pesquisa caracterizou-se como qualitativa, exploratória e descritiva, fundamentada em levantamento bibliográfico, pesquisa de campo e estudo de caso. Segundo Minayo (2001), a pesquisa qualitativa trabalha com significados, percepções, valores e interpretações da realidade social, permitindo uma compreensão mais aprofundada dos fenômenos estudados. A pesquisa classificou-se como exploratória e descritiva. Exploratória por buscar ampliar o conhecimento sobre a utilização do Museu Coripós como espaço educativo para o ensino de Geografia, e descritiva por apresentar e analisar os ambientes, o acervo e as possibilidades pedagógicas existentes na instituição.

A coleta de dados foi realizada por meio de observação direta dos ambientes do Museu Coripós e registros fotográficos. A análise dos dados buscou relacionar as informações obtidas com os conceitos de memória, lugar, identidade, território e práticas pedagógicas, permitindo compreender as contribuições do museu para o ensino de Geografia e para a valorização da memória local.

A pesquisa bibliográfica foi realizada a partir da análise de livros, artigos científicos, trabalhos acadêmicos e documentos relacionados aos temas memória, lugar, identidade, práticas pedagógicas e ensino de Geografia. Entre os autores utilizados destacam-se Silva (2015), Vieira (2014), Carlos (2021), Monteiro *et al.* (2024), Santos e Pereira (2022) e Lima e Parente (2022).

O estudo de caso teve como foco o próprio Museu Coripós, considerando sua relevância para a preservação da memória histórica, cultural e territorial do município. Foram analisados espaços como o jardim com espécies da Caatinga, o salão principal do acervo histórico, a sala dedicada à cultura ribeirinha, a sala do vaqueiro, a galeria dos artistas locais e o pátio externo destinado a atividades educativas e culturais.

2. A MEMÓRIA E A GEOGRAFIA

A memória desempenha papel fundamental na construção das identidades individuais e coletivas, uma vez que possibilita a preservação de experiências, saberes e acontecimentos que marcam a trajetória histórica dos grupos sociais. No campo da Geografia, a memória contribui para a compreensão das relações estabelecidas entre os sujeitos e os espaços que ocupam, permitindo interpretar o território a partir das vivências e significados atribuídos pelos indivíduos.

Segundo Silva (2015), a memória possibilita uma nova compreensão do conceito de lugar, categoria central da Geografia Humanista. Para a autora, “a memória também pode apontar para uma nova compreensão do lugar – um conceito essencial ao pensamento humanista na Geografia” (SILVA, 2015, p. 26). Dessa forma, o lugar não deve ser entendido apenas como uma localização geográfica, mas como um espaço permeado por experiências, afetividades, histórias e identidades construídas ao longo do tempo.

Nessa perspectiva, os lugares de memória assumem importante função social e educativa. Tais espaços não devem ser vistos apenas como depósitos de lembranças do passado, mas como ambientes capazes de promover reflexões sobre a realidade presente. A autora destaca que “os lugares de memória podem ser muito mais que símbolos nostálgicos de um passado morto, se agregarem o sentido que a memória pode lhes oferecer” (SILVA, 2015, p. 26).

A função educativa dos lugares de memória torna-se ainda mais significativa quando associada ao contexto escolar. Silva (2015) defende que o trabalho pedagógico com a

memória deve proporcionar uma leitura plural do passado, permitindo que os sujeitos compreendam as múltiplas interpretações da história e reconheçam a importância dos diferentes grupos sociais na construção do território.

Nesse contexto, os museus configuram-se como importantes espaços de preservação do patrimônio cultural e da memória coletiva. Além de conservar objetos, documentos e registros históricos, essas instituições contribuem para a valorização das identidades locais e para o fortalecimento do sentimento de pertencimento dos indivíduos em relação ao lugar onde vivem.

No caso de Santa Maria da Boa Vista, o Museu Coripós desempenha papel relevante na preservação da memória do município, reunindo elementos que retratam aspectos da cultura sertaneja, da vida ribeirinha, da produção artística local e da formação histórica do território. Dessa forma, o museu apresenta potencial para contribuir com o ensino de Geografia, possibilitando aos estudantes compreenderem as relações entre memória, lugar e identidade por meio do contato direto com o patrimônio histórico e cultural da comunidade.

A valorização da memória local também contribui para a formação cidadã dos estudantes. Ao reconhecerem sua história e os elementos que compõem a identidade de seu município, os alunos desenvolvem maior compreensão sobre o espaço em que vivem e fortalecem os vínculos de pertencimento com a comunidade. Assim, a memória torna-se não apenas um instrumento de preservação do passado, mas também um recurso pedagógico capaz de auxiliar na interpretação do presente e na construção do futuro.

3. O LUGAR NO ENSINO DE GEOGRAFIA ATUALMENTE

O conceito de lugar ocupa posição central no ensino de Geografia, especialmente quando se busca aproximar os conteúdos escolares da realidade vivenciada pelos estudantes. O lugar não corresponde apenas a uma localização geográfica, mas representa o espaço vivido, carregado de experiências, afetividades, memórias e relações sociais construídas ao longo do tempo.

De acordo com Vieira (2014), o município constitui um importante espaço para a construção do conhecimento geográfico, pois é nele que os estudantes estabelecem suas primeiras relações com o território e desenvolvem sua identidade enquanto sujeitos sociais. A autora afirma que “a leitura de mundo começa a ser feita, conhecendo bem as

características de seu espaço vivido” (VIEIRA, 2014), evidenciando a importância do estudo da realidade local para a compreensão de escalas espaciais mais amplas.

Nesse sentido, o ensino de Geografia deve possibilitar que os estudantes interpretem os elementos presentes em seu cotidiano, reconhecendo as transformações ocorridas na paisagem e as relações históricas que contribuíram para a formação do território. Vieira (2014) também destaca que o município se consolida como um espaço privilegiado para a construção da identidade dos indivíduos, uma vez que nele se manifestam elementos culturais, históricos e sociais que fortalecem o sentimento de pertencimento.

A leitura do lugar deve ultrapassar a simples transmissão de conteúdos. Conforme afirmam Costella e Schaffer (2012 *apud* VIEIRA, 2014, p. 54), “a leitura do lugar em sala de aula não é conteúdo, mas vivência”. Essa perspectiva reforça a necessidade de metodologias que permitam aos estudantes experienciar os espaços estudados, tornando a aprendizagem mais significativa e contextualizada.

Carlos (2021) também enfatiza a importância de relacionar o ensino à realidade dos alunos. Para a autora, “o bom professor deve adequar seu curso à realidade dos alunos” (CARLOS, 2021, p. 30), considerando o espaço vivido como ponto de partida para a construção do conhecimento. Além disso, a autora destaca que a Geografia deve contribuir para a compreensão da realidade em sua totalidade, permitindo que os estudantes interpretem as relações que produzem o espaço geográfico.

A construção da identidade local também se relaciona diretamente ao ensino de Geografia. Segundo Lima e Parente (2022), a disciplina pode contribuir para o fortalecimento da identidade territorial ao promover o reconhecimento dos elementos culturais que caracterizam determinado lugar. Os autores afirmam que “o papel do ensino da Geografia [...] pode ser um aporte para estimular a identidade local nos cidadãos” (LIMA; PARENTE, 2022, p. 55).

Dessa forma, o ensino de Geografia deve possibilitar que os estudantes reconheçam sua participação na construção do território, compreendendo as relações entre cultura, memória, paisagem e identidade. Ao valorizar o espaço vivido, a disciplina contribui para a formação de sujeitos críticos e conscientes de seu papel na sociedade.

4. PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E O ENSINO DE GEOGRAFIA

As práticas pedagógicas constituem instrumentos fundamentais para o processo de ensino-aprendizagem, pois permitem que os conteúdos sejam trabalhados de maneira dinâmica e significativa. No ensino de Geografia, essas práticas favorecem a aproximação entre teoria e realidade, possibilitando que os estudantes compreendam os fenômenos espaciais a partir de experiências concretas (PACHECO; PEREIRA, 2024; 2025)

Segundo Santos e Pereira (2022), a prática pedagógica caracteriza-se como uma ação intencional voltada para a construção do conhecimento, articulando teoria e prática em uma perspectiva interdisciplinar. Para os autores, trata-se de um processo que integra ensino, aprendizagem e produção social do conhecimento.

Monteiro *et al.* (2024) destacam que a utilização de práticas pedagógicas em espaços diferenciados contribui significativamente para a aprendizagem, permitindo que professores e estudantes construam novos conhecimentos a partir da observação e da vivência. Os autores afirmam que o objetivo das práticas pedagógicas em Geografia é contribuir para a formação de cidadãos capazes de compreender as transformações ocorridas no espaço em que vivem.

A construção de práticas pedagógicas eficazes exige a articulação entre os conteúdos trabalhados em sala de aula e a realidade dos estudantes. Nesse sentido, atividades desenvolvidas em espaços culturais, históricos e ambientais favorecem a compreensão dos conceitos geográficos e tornam o processo de aprendizagem mais atrativo.

Nesse contexto, o professor desempenha papel fundamental como mediador da aprendizagem. Segundo Fagundes (2022), sua função consiste em criar condições favoráveis para que os estudantes estabeleçam relações entre os conhecimentos escolares e suas experiências de vida. Dessa forma, o ensino deixa de ser uma simples transmissão de informações e passa a constituir um processo de construção compartilhada do conhecimento.

A aprendizagem também envolve a internalização dos conhecimentos culturais e históricos produzidos pela sociedade. Conforme destaca Fagundes (2022), o indivíduo apropria-se desses conhecimentos, ressignificando-os a partir de suas próprias experiências. Assim, a interação com espaços culturais, históricos e patrimoniais favorece o desenvolvimento de aprendizagens mais significativas e contextualizadas.

Os estudantes devem ocupar posição central no processo educativo, atuando como sujeito ativo na construção do conhecimento. Segundo os autores, “é preciso que o discente ocupe uma posição central no processo de ensino-aprendizagem, como sujeito que conhece e é capaz de construir conhecimentos” (MONTEIRO *et al.*, 2022, p. 79). Assim, as práticas pedagógicas assumem papel essencial no ensino de Geografia, contribuindo para a formação de estudantes críticos, participativos e capazes de compreender as relações entre sociedade e espaço geográfico.

5. O MUSEU CORIPÓS COMO ESPAÇO NÃO FORMAL DE APRENDIZAGEM

O Museu Coripós apresenta características que o tornam um espaço com elevado potencial para o desenvolvimento de práticas pedagógicas voltadas ao ensino de Geografia. Seu acervo contempla elementos relacionados à cultura sertaneja, às comunidades ribeirinhas do Rio São Francisco, à produção artística local, à memória histórica do município e à biodiversidade da Caatinga.

A utilização desse espaço como ambiente educativo dialoga diretamente com as contribuições de Silva (2015), ao permitir que a memória seja utilizada como instrumento de compreensão do lugar e da identidade. Também se relaciona às reflexões de Vieira (2014), que defende a valorização do espaço vivido como ponto de partida para a leitura de mundo.

Além disso, a proposta de utilização do Museu Coripós como prática pedagógica encontra respaldo em Montenegro *et al.* (2024), que destacam a importância de atividades desenvolvidas em espaços diferenciados para a construção do conhecimento geográfico.

O contato com o acervo também contribui para o fortalecimento da identidade territorial dos estudantes. Conforme destacado pela direção do Museu Coripós, muitos visitantes reconhecem nos objetos, fotografias e relatos elementos presentes na história de suas próprias famílias, fortalecendo o sentimento de pertencimento ao município e ao Vale do São Francisco.

Dessa forma, o Museu Coripós configura-se como um espaço não formal de aprendizagem capaz de articular memória, identidade, cultura e território, contribuindo para o desenvolvimento de práticas pedagógicas inovadoras e para a construção de uma aprendizagem mais significativa no ensino de Geografia.

6. ELEMENTOS PARA A CONSTRUÇÃO DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Com base nos resultados das análises do acervo do Museu Coripós, buscou-se destacar os elementos que podem ser utilizados em práticas pedagógicas para o ensino de Geografia no Ensino Fundamental, utilizando os diferentes ambientes do Museu Coripós como espaços de aprendizagem. E isto fundamenta-se na compreensão de que a aprendizagem se torna mais significativa quando os estudantes estabelecem relações entre os conteúdos trabalhados em sala de aula e a realidade do lugar onde vivem.

Nesse sentido, o Museu Coripós apresenta-se como um espaço privilegiado para a articulação entre teoria e prática, favorecendo a observação, a investigação e a construção coletiva do conhecimento. As atividades propostas buscam estimular a participação ativa dos estudantes por meio da observação dos ambientes, da interpretação do patrimônio histórico e cultural, da realização de registros, debates e reflexões sobre a formação territorial de Santa Maria da Boa Vista. Além disso, pretende-se incentivar o desenvolvimento do pensamento crítico, da valorização da cultura local e do reconhecimento da memória como elemento essencial para a compreensão das transformações ocorridas no espaço geográfico.

Os elementos elencados também estão alinhados aos princípios da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), ao promover o desenvolvimento de competências relacionadas à investigação, à interpretação da realidade, à valorização do patrimônio cultural e ao exercício da cidadania (BRASIL, 2018). Dessa forma, as potencialidades dos elementos elencados podem ser adaptados às diferentes etapas do Ensino Fundamental, de acordo com os objetivos de aprendizagem estabelecidos pelo professor.

A intenção é demonstrar que o Museu Coripós pode funcionar como uma extensão da sala de aula, proporcionando experiências educativas mais dinâmicas, participativas e contextualizadas, contribuindo para uma aprendizagem significativa e para a valorização da memória e da identidade local.

Figura 1 – Jardim da Caatinga do Museu Coripós



Fonte: Autores(2026).

O jardim do Museu Coripós reúne espécies vegetais características do bioma Caatinga, proporcionando aos estudantes contato direto com elementos naturais presentes na paisagem do semiárido nordestino. Esse espaço favorece o desenvolvimento de atividades relacionadas à educação ambiental, biodiversidade, paisagem e relação sociedade-natureza, possibilitando uma aprendizagem mais contextualizada e próxima da realidade local.

Figura 2 – Pátio Externo do Museu Coripós



Fonte: Autores (2026)

O pátio externo do Museu Coripós apresenta um ambiente adequado para a realização de aulas ao ar livre, rodas de conversa, oficinas, seminários e atividades coletivas. O espaço contribui para o desenvolvimento de metodologias participativas, permitindo que os estudantes discutam conteúdos geográficos em um ambiente dinâmico e integrado ao contexto cultural do museu.

Figura 3 – Sala dos Artistas



Fonte: Autores (2026).

A sala dedicada aos artistas boavistanos preserva importantes manifestações culturais do município, reunindo obras que representam aspectos da identidade local. Esse ambiente possibilita reflexões sobre cultura, patrimônio e pertencimento, permitindo compreender como a arte expressa a relação dos indivíduos com o lugar e contribui para a valorização da memória coletiva.

Figura 4 – Sala do Vaqueiro



Fonte: Autores (2026).

O espaço dedicado ao vaqueiro e à cultura do couro representa importante elemento da identidade sertaneja. Por meio dos objetos expostos, os estudantes podem compreender a relação entre a atividade pecuária, a ocupação do território e os modos de vida desenvolvidos no semiárido. A sala contribui para a valorização da cultura regional e para a compreensão das relações entre sociedade e espaço geográfico.

Figura 5 – Sala Ribeirinha



Fonte: Autores (2026).

A sala ribeirinha reúne objetos e elementos relacionados às comunidades que vivem às margens e nas ilhas do Rio São Francisco. O ambiente possibilita discutir a importância do rio para a formação territorial, econômica e cultural de Santa Maria da Boa Vista, além de favorecer reflexões sobre os modos de vida das populações ribeirinhas e sua relação com o espaço geográfico.

Figura 6 – Salão Principal



Fonte: Autores (2026)

O salão principal concentra parte significativa do acervo histórico do Museu Coripós, composto por objetos doados pela população local. Esses elementos permitem compreender aspectos da história do município, das transformações ocorridas ao longo do tempo e da construção da memória coletiva. O espaço apresenta grande potencial pedagógico para o estudo da identidade local, do patrimônio cultural e da formação histórica de Santa Maria da Boa Vista.

7. O MUSEU CORIPÓS COMO ESPAÇO EDUCATIVO PARA O ENSINO DE GEOGRAFIA

O Museu Coripós possui significativo potencial para o desenvolvimento de práticas pedagógicas voltadas ao ensino de Geografia no Ensino Fundamental. Por meio da observação dos ambientes, da análise do acervo e das informações obtidas junto à direção do museu, foi possível identificar diversos elementos relacionados aos conceitos geográficos de lugar, paisagem, território, identidade e memória.

A instituição recebe predominantemente estudantes das redes municipal, estadual e privada, especialmente do Ensino Fundamental e Médio, em atividades voltadas à educação, cultura e valorização da história local. Entretanto, foi relatada uma diminuição das visitas escolares nos últimos anos, motivada principalmente pela falta de transporte, pelas limitações do calendário escolar e pelas dificuldades de inserção das visitas no planejamento pedagógico das escolas.

Esses dados demonstram a necessidade de fortalecer a relação entre escola e museu, transformando a visita em uma atividade vinculada ao currículo escolar e não apenas em um evento extracurricular. Nesse sentido, a proposta apresentada neste estudo busca contribuir para a superação dessas dificuldades ao integrar o Museu Coripós aos conteúdos da Geografia escolar.

O jardim da Caatinga apresenta espécies representativas do bioma predominante na região semiárida, permitindo o desenvolvimento de atividades relacionadas à paisagem natural, biodiversidade, clima e conservação ambiental. A observação direta desse espaço favorece uma aprendizagem contextualizada, aproximando os estudantes das características ambientais do território onde vivem. A sala dedicada às comunidades ribeirinhas possibilita a compreensão da importância do Rio São Francisco para a ocupação e formação do território de Santa Maria da Boa Vista. Os objetos expostos demonstram a relação histórica entre as populações locais e o rio, permitindo reflexões sobre os modos de vida, o trabalho e a cultura das comunidades que habitam as margens e ilhas do São Francisco. Na sala do vaqueiro, os estudantes podem compreender aspectos da cultura sertaneja e da atividade pecuária, reconhecendo a influência das condições naturais do semiárido sobre os modos de vida da população. O espaço evidencia como as práticas culturais e econômicas contribuíram para a formação da identidade regional. Já a sala dos artistas locais destaca manifestações culturais que representam a história e os valores da comunidade boavistana. Nesse ambiente, a arte

assume papel importante na valorização da memória coletiva e na construção da identidade territorial. O salão principal do museu reúne objetos históricos doados pela população local, funcionando como um importante registro das transformações ocorridas no município ao longo do tempo. O acervo permite que os estudantes compreendam a relação entre memória, patrimônio cultural e formação histórica do território.

Esses resultados confirmam as contribuições de Silva (2015), ao destacar que os lugares de memória devem ser compreendidos como espaços vivos de construção de significados, capazes de promover novas interpretações sobre o passado e sua relação com o presente.

Esse aspecto dialoga diretamente com Vieira (2014), que destaca a importância do espaço vivido para a construção da identidade dos sujeitos. Para a autora, a leitura do mundo começa pelo conhecimento das características do lugar onde se vive, permitindo que os indivíduos desenvolvam vínculos de pertencimento com seu território.

Da mesma forma, Lima e Parente (2022) afirmam que o ensino de Geografia pode estimular a identidade local ao promover o reconhecimento das manifestações culturais e das relações históricas presentes no território. Nesse contexto, o Museu Coripós contribui para que os estudantes compreendam sua participação na construção da história local e desenvolvam maior valorização da cultura boavistana.

Essa perspectiva está em consonância com Montenegro *et al.* (2024), que defendem a utilização de práticas pedagógicas em espaços diferenciados como estratégia para fortalecer o processo de ensino-aprendizagem. Segundo os autores, a observação direta e a vivência dos fenômenos estudados favorecem a construção de conhecimentos mais significativos. Conforme discutido por Fagundes (2022), a aprendizagem ocorre por meio da relação entre o indivíduo e o ambiente social, permitindo que os estudantes atribuam novos significados às experiências vivenciadas.

Nesse sentido, o Museu Coripós apresenta condições favoráveis para o desenvolvimento de práticas pedagógicas que estimulem a participação ativa dos estudantes e a construção coletiva do conhecimento.

8. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa teve como objetivo analisar a memória de Santa Maria da Boa Vista-PE como recurso para o desenvolvimento de práticas pedagógicas no ensino de

Geografia, utilizando o Museu Coripós como espaço não formal de aprendizagem. A partir do referencial teórico, das observações realizadas no museu e das informações obtidas junto à sua direção, foi possível compreender que a memória local constitui um importante instrumento pedagógico para a construção do conhecimento geográfico e para o fortalecimento da identidade territorial dos estudantes.

Os resultados da pesquisa demonstraram que o Museu Coripós reúne condições favoráveis para o desenvolvimento de práticas pedagógicas contextualizadas, capazes de aproximar os conteúdos da Geografia da realidade vivenciada pelos alunos. Os diferentes ambientes do museu possibilitam a abordagem de conceitos como lugar, paisagem, território, cultura, memória e identidade, tornando o processo de ensino-aprendizagem mais significativo e participativo.

A proposta pedagógica elaborada neste estudo evidenciou que a utilização da memória local como recurso didático favorece a construção de conhecimentos relacionados ao espaço vivido pelos estudantes. Ao estabelecer relações entre os conteúdos escolares e a história do município, os alunos passam a reconhecer seu papel na construção do território, desenvolvendo maior compreensão da realidade local e fortalecendo o sentimento de pertencimento à comunidade.

Além disso, a pesquisa permitiu constatar que a utilização de espaços não formais de aprendizagem contribui para diversificar as metodologias de ensino, estimulando a participação ativa dos estudantes e promovendo experiências educativas que vão além dos limites da sala de aula tradicional. Nesse sentido, o Museu Coripós apresenta-se como um importante aliado do professor de Geografia na construção de práticas pedagógicas inovadoras e contextualizadas.

Dessa forma, conclui-se que a memória de Santa Maria da Boa Vista, materializada nos diferentes ambientes e acervos do Museu Coripós, possui significativo potencial para ser utilizada como prática pedagógica no ensino de Geografia. A proposta apresentada neste trabalho demonstra que a valorização da história, da cultura e da identidade local pode contribuir para uma aprendizagem mais crítica, significativa e próxima da realidade dos estudantes.

Por fim, espera-se que esta pesquisa incentive educadores a incorporarem a memória local em suas práticas pedagógicas e estimule a ampliação das parcerias entre as escolas e o

Museu Coripós, fortalecendo o ensino de Geografia e contribuindo para a valorização do patrimônio histórico e cultural de Santa Maria da Boa Vista.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018.
- CARLOS, Ana Fani Alessandri (org.). **A geografia na sala de aula**. 9. ed., 5. reimpr. São Paulo: Contexto, 2021.
- COSTELLA, Roselane Zordan; SHAFFER, Neiva Otero. **A geografia em projetos curriculares: ler o lugar e compreender o mundo**. Erechim: Edelbra, 2012.
- FAGUNDES, Raony Pantoja. **Teorias do desenvolvimento, a partir de Jean Piaget e Lev Vygotsky**. 2022. 24 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Faculdade de Educação e Ciências Sociais, Universidade Federal do Pará, Abaetetuba, 2022.
- LIMA, Mariana Maria Silva de; PARENTE, Luciana Rachel Coutinho. O papel do ensino da geografia no estímulo à identidade local: a vaquejada de Surubim-PE e os novos usos do território. In: ANDRADE, Gevson Silva; MARINHO, Ana Regina (org.). **Meandros geográficos: práticas da formação do professor**. Recife: EDUPE, 2022.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.
- MONTEIRO, Geovana de Oliveira *et al.* O lúdico na sala de aula de geografia: considerações acerca do processo de ensino-aprendizagem em uma turma do 6º ano do ensino fundamental no município de Brejão-PE. In: ANDRADE, Gevson Silva; MARINHO, Ana Regina (org.). **Meandros geográficos: práticas da formação do professor**. Recife: EDUPE, 2022.
- PACHECO, Caio Vinicius de Souza; PEREIRA, Sidclay Cordeiro. Nova prática pedagógica para o ensino da geografia regional. In: MONTENEGRO, Rúbia Kátia Azevedo; AZEVEDO, Hugo José Coelho Corrêa de; LEAL, Ideilton Alves Freire; et al. (org.). **Educação e comunicação: vivências e saberes – volume III**. Campina Grande: Amplla Editora, 2024. p. 441-451.
- PACHECO, Caio Vinicius de Souza; PEREIRA, Sidclay Cordeiro. Construindo uma prática pedagógica para o ensino da gestão hídrica em geografia a partir das constituições brasileiras. In: MONTENEGRO, Rúbia Kátia Azevedo; GOMES, Francisco Albertino (org.). **Educação, sujeitos e contextos: metodologias, avaliação e inovação**. Campina Grande: Amplla Editora, 2026. p. 538-547.
- SANTOS, Carla Danyelle Moura; PEREIRA, Sidclay Cordeiro. Temporalidades e espacialidades em uma prática pedagógica para o ensino da história do pensamento geográfico. In: ANDRADE, Gevson Silva; MARINHO, Ana Regina (org.). **Meandros geográficos: práticas da formação do professor**. Recife: EDUPE, 2022.

- SILVA, Kelly Cristina Rodrigues. A memória para pensar o espaço: a perspectiva do lugar. **Geograficidade**, Niterói, v. 5, n. 2, p. 26-37, inverno 2015. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/geograficidade>. Acesso em: 11 maio 2026.
- VIEIRA, Luciana. O lugar no ensino de geografia: no olhar dos/as estudantes. In: ENCONTRO DE PRÁTICAS DE ENSINO DE GEOGRAFIA DA REGIÃO SUL, 2., 2014, Florianópolis. **Anais eletrônicos...** Florianópolis: UFSC, 2014.

CAPÍTULO XVI

MÚSICA, MEMÓRIA E IDENTIDADE: APRENDIZAGEM-SERVIÇO INTERGERACIONAL E RECUPERAÇÃO DO PATRIMÓNIO ORAL NA EDUCAÇÃO NÃO FORMAL DE SENIORES

MUSIC, MEMORY, AND IDENTITY: INTERGENERATIONAL SERVICE-LEARNING AND ORAL HERITAGE RECOVERY IN NON-FORMAL EDUCATION FOR SENIORS

DOI: [10.51859/ampla.hec6315-16](https://doi.org/10.51859/ampla.hec6315-16)

Fernando José Sadio-Ramos ¹

¹ Professor/ Investigador na Universidade Politécnica de Coimbra e investigador no Instituto de Estudos Filosóficos da Universidade de Coimbra.

RESUMO

O presente texto analisa um projeto de intervenção educativa não formal baseado na metodologia de Aprendizagem-Serviço (ApS) dentro do marco conceptual e filosófico do programa SeCApS (2015-2026), implementado por um estudante da licenciatura em Música (menção em Contextos Especiais) num centro social de uma vila rural. O objetivo principal consistiu em avaliar a efetividade da recuperação do património musical tradicional como dinamizador sociocultural, motor de estimulação cognitiva e fator de integridade psicossocial em adultos maiores, favorecendo um envelhecimento ativo e saudável. A investigação adotou um enfoque qualitativo com design de investigação-ação participativa. Os resultados revelam a recuperação de nove canções tradicionais populares, o aumento significativo da autoestima e da memória afetiva dos participantes, assim como a aquisição de competências profissionais, reflexivas e éticas pelos alunos universitários mediante o registo no *Caderno de Experiências ApS™*. Conclui-se que a educação musical não formal constitui uma ferramenta chave para conectar a universidade com o desenvolvimento local rural e promover a dignidade na velhice.

Palavras-chave: Aprendizagem-serviço. Educação musical. Educação não formal. Envelhecimento ativo. Reminiscência.

ABSTRACT

This text analyzes a non-formal educational intervention project based on the Service-Learning (SL) methodology within the conceptual and philosophical framework of the SeCApS program (2015-2026), implemented by a student of the Degree in Music (Special Contexts track) in a social center within a rural village. The main objective was to evaluate the effectiveness of traditional musical heritage recovery as a sociocultural catalyst, cognitive stimulation engine, and psychosocial integrity factor in older adults, promoting active and healthy aging. The research adopted a qualitative approach with a participatory action-research design. The results reveal the recovery of nine traditional folk songs, a significant increase in the participants' self-esteem and affective memory, as well as the acquisition of professional, reflective, and ethical competencies by the university student recorded in the *Caderno de Experiências ApS™*. It is concluded that non-formal music education constitutes a key tool for connecting higher education with rural local development and promoting dignity in old age.

Keywords: Active aging. Education. Music education. Reminiscence. Service-learning.

1. INTRODUÇÃO

A educação não formal configura-se como um conjunto planejado, estruturado e organizado de processos de ensino-aprendizagem que acontecem fora do ensino regido formal, orientados a atender necessidades específicas de desenvolvimento pessoal, social e cultural ao longo de toda a vida (UNESCO, 2011). Nos contextos rurais, onde as mudanças demográficas e o envelhecimento da população são especialmente acentuados, as instituições de solidariedade social e os centros de dia convertem-se em espaços nevrálgicos para a intervenção comunitária e a preservação da dignidade humana.

Neste cenário, a educação musical dentro do âmbito não formal revela-se como uma ferramenta multidisciplinar de enorme potencial transformador. A prática musical em adultos maiores não requer conhecimentos técnicos ou prévios por parte dos destinatários — aspeto que não constitui um requisito nem representa uma barreira para a participação ativa —. Pelo contrário, a música atua como um catalisador acessível que promove o bem-estar emocional, estimula as funções cognitivas (atenção, orientação e memória) e fortalece a coesão grupal (Gisbert e Vela, 2023).

A partir da perspetiva do desenvolvimento psicossocial, a velhice representa a etapa em que o indivíduo se confronta com a resolução do dilema entre a integridade do ego e o desespero (Erikson, 1968). A integridade alcança-se quando a pessoa consegue aceitar a totalidade da sua trajetória vital como algo valioso e com sentido. Neste processo, o exercício deliberado da reminiscência — estimulado mediante a reativação de memórias sonoras e canções tradicionais da infância e juventude — permite aos anciãos reestruturar a sua identidade, reforçar a sua autoestima e reconfirmar o seu sentido de pertença comunitária. Paralelamente, a recopilção e preservação do património musical oral popular responde a uma dupla necessidade: servindo como exercício terapêutico individual e, ao mesmo tempo, resgatando um legado imaterial intangível em risco de desaparecimento para o entregar às futuras gerações.

1.1. O PROJETO SECAPS: SUSTENTABILIDADE CURRICULAR E APRENDIZAGEM-SERVIÇO

O presente trabalho inscreve-se operativamente no Projeto SeCapS (Sustentabilidade Curricular e Aprendizagem em Serviço), uma iniciativa longitudinal de praxis socioeducativa que integra a formação universitária com o compromisso comunitário e a transformação

social (Sadio-Ramos, 2026a). Epistemologicamente, o SeCApS fundamenta a práxis curricular numa arquitetura conceptual que eleva a técnica à categoria de cuidado ontológico e responsabilidade pelo mundo (Sadio-Ramos, 2026a). Esta visão combina dois pilares essenciais: o *katéchon* pedagógico — entendido como a força que retém a desumanização, a pressa mercantil e o esquecimento cultural, protegendo o espaço académico para a reflexão profunda — e a pedagogia da natalidade (Arendt, 1961), que acolhe o estudante e a comunidade como possibilidades radicais de renovação, ação cívica e irrupção do novo conhecimento (Sadio-Ramos, 2026a).

Através da metodologia da Aprendizagem-Serviço (ApS) e da articulação da *phronesis* (sabedoria prática aristotélica) com a ética da alteridade (Levinas, 1974), o SeCApS opõe resistência à mercantilização do ensino, promovendo o encontro pessoal ("Eu-Tu" buberiano) e a responsabilidade mútua (Sadio-Ramos, 2026a). Como dispositivo mediador e metacognitivo, o projeto emprega o *Caderno de Experiências ApS™* (Ramos, 2024), uma ferramenta reguladora em que o aluno documenta a sua trajetória reflexiva, transformando as vivências do terreno num memorial de aprendizagem ética e cidadania ativa (Sadio-Ramos, 2026a).

Neste contexto, a disciplina de Educação No Formal com Populações Específicas, pertencente à licenciatura em Música (menção em Contextos Especiais), projeta o estudante para intervenções reais onde a música não se concebe como um fim estético em si mesmo, mas como um meio de animação sociocultural, inclusão e desenvolvimento comunitário integral.

O presente artigo analisa a implementação e os impactos de uma intervenção de ApS (Projeto SeCApS) desenvolvida por um estudante universitário no centro social de uma vila rural socio-historicamente singular. O objetivo da investigação é avaliar o impacto socioeducativo da recuperação do património musical tradicional popular, tanto na promoção do envelhecimento ativo e a integridade psicossocial dos seniores, como no desenvolvimento de competências profissionais e éticas dos alunos.

2. MATERIAL E MÉTODO

2.1. DESIGN E INSPIRAÇÃO METODOLÓGICA

Desenhou-se um estudo de caso com enfoque qualitativo, de inspiração na investigação-ação participativa. Este design resulta idóneo para compreender dinâmicas

complexas em contextos socioeducativos comunitários, permitindo ao investigador intervir no contexto, refletir sobre a prática e gerar um conhecimento transformador mediante a interação com os participantes.

2.2. CONTEXTO E PARTICIPANTES

A intervenção teve lugar num Centro Paroquial (Instituição Particular de Solidariedade Social – IPSS) situado numa vila rural caracterizada pelo seu rico património histórico e a sua condição geográfica de transição entre regiões culturais. A população alvo esteve composta por um grupo heterogéneo de anciãos residentes e utilizadores do centro de dia. Participaram de forma continuada um grupo de pessoas com idades compreendidas entre os 68 e os 92 anos, maioritariamente mulheres nascidas na localidade, com histórias de vida vinculadas ao trabalho agrícola e ao âmbito doméstico.

Tabela 1 – Critérios de inclusão e exclusão aplicados na seleção de participantes e dados do estudo

N.º	Critérios de inclusão
1	Adultos maiores utilizadores das dependências ou serviços do centro social rural, sem exigência de conhecimentos musicais prévios.
2	Aceitação do consentimento informado para participar em dinâmicas sonoras e registos audiovisuais com fins académicos e investigativos.
3	Materiais sonoros, canções e histórias orais vinculadas ao património tradicional local.
N.º	Critérios de exclusão.
4	Rejeição explícita ao registo audiovisual ou à interação grupal.
5	Repertórios musicais comerciais ou descontextualizados da memória histórica e identidade da comunidade rural.

Fonte: Elaboração própria.

2.3. PROCEDIMENTO E INSTRUMENTOS

O desenvolvimento do projeto executou-se através de quatro fases sequenciais:

- **Fase institucional e interativa:** Contato formal com a junta diretiva e a equipa técnica do centro social, estabelecendo os objetivos compartilhados e integrando as animadoras socioculturais na proposta.
- **Fase de trabalho de campo participativo:** Sessões de dinamização musical e recopilação oral. Os encontros estruturaram-se em espaço semicircular para favorecer a proximidade emocional e a escuta ativa. Utilizaram-se técnicas de incitação musical (escuta, canto compartilhado e interpretação de

instrumentos de percussão menor) para evocar recordações e narrativas do passado.

- **Fase de processamento e transcrição musicológica:** Análise dos registos audiovisuais obtidos mediante câmara HD e dispositivo móvel. Isolamento das fontes sonoras, audição reflexiva e transcrição a partitura formal mediante o software de notação Sibelius 7.
- **Fase de devolução comunitária e arquivo:** Sistematização dos resultados num relatório do *Caderno de Experiências ApS* e preparação de um libreto/brochura com as partituras recuperadas para o seu retorno ao arquivo histórico da vila.

2.4. CONSIDERAÇÕES ÉTICAS E ANONIMIZAÇÃO

Para garantir a confidencialidade e a proteção de dados conforme aos padrões académicos e ao Regulamento Geral de Proteção de Dados (RGPD), procedeu-se à completa anonimização da instituição, dos profissionais do centro e dos dados de filiação do aluno e participantes na redação deste manuscrito. Obteve-se o consentimento explícito da direção e dos participantes para o uso puramente académico das imagens e interpretações sonoras capturadas durante a experiência.

3. RESULTADOS

Os resultados obtidos estruturam-se em dois âmbitos diferenciados: por um lado, os efeitos psicossociais e identitários observados na população maior; por outro lado, o desenvolvimento de competências transversais e específicas no estudante de educação musical.

3.1. IMPACTO NOS ADULTOS MAIORES E IDENTIDADE COMUNITÁRIA

Conseguiu-se a recopilação e registo audiovisual de nove canções tradicionais populares do cancioneiro local, das quais se iniciou a transcrição formal a partitura dos temas de maior calado identitário, como o hino popular "Ó linda terra onde eu nasci" (Figura 1).

Figura 1 – Partitura recuperada e transcrita a notação formal a partir do arquivo oral

O linda Terra onde eu nasci
Tradicional da Vila do...

9

18

26

33

37

46

55

63

Copyright © HC

Nota: Transcrição em Sibelius 7 da melodia tradicional realizada pelo aluno ApS.

No plano psicossocial, a intervenção evidenciou uma clara progressão afetiva e atitudinal:

- **Da apatia à participação ativa:** Ao início das sessões, programadas na franja posterior ao almoço, os participantes mostravam sinais de sonolência, inibição e certa reserva face à equipa de gravação. No entanto, a introdução de cânticos populares atuou como um desencadeante imediato de dinamização, conseguindo que 100% dos assistentes terminasse participando mediante a voz, o palmeio ou a narração oral.
- **Ativação da memória e a integridade (Erikson):** A música funcionou como um potente veículo de reminiscência. Após a interpretação das melodias, os anciãos evocaram espontaneamente relatos sobre as fainas agrícolas (como o trabalho nos campos de arroz), as festividades comunitárias, as rivalidades

festivas de outrora e vivências da sua época escolar. Este processo permitiu coletivizar vivências individuais, outorgando-lhes um alto valor cultural e social dentro do grupo.

- **Fortalecimento do sentido de utilidade e intergeracionalidade:** Os maiores expressaram uma elevada satisfação ao perceber que os seus conhecimentos orais eram valorizados academicamente e preservados para as futuras gerações. A sessão de trabalho, prevista para uma hora de duração, prolongou-se de forma natural durante mais de duas horas a pedido dos próprios participantes.

3.2. COMPETÊNCIAS DESENVOLVIDAS PELO ALUNO UNIVERSITÁRIO

A análise das memórias reflexivas do estudante confirma a efetividade pedagógica do modelo de Aprendizagem-Serviço na formação do educador musical em contextos especiais:

- **Conhecimentos teóricos e gerontológicos:** Aprofundamento nos conceitos de gerontologia aplicada, psicologia comunitária e compreensão do papel vertebrador que desempenham as instituições de solidariedade social nas vilas rurais.
- **Habilidades técnicas e metodológicas (*skills*):** Aquisição de destrezas para a adaptação da comunicação verbal e corporal às necessidades da população sénior. Desenvolvimento de capacidade crítica para resolver imprevistos metodológicos no trabalho de campo e aperfeiçoamento da técnica de transcrição musical de ouvido a partir de gravações em ambientes não insonorizados.
- **Atitudes, valores e *phronesis*:** Consolidação de um alto sentido de responsabilidade social, empatia e respeito ético face à velhice. A experiência transformou a perceção do trabalho académico, passando de ser um requisito avaliativo a assumir-se como um compromisso cidadão e humanista com a comunidade.

4. DISCUSSÃO

Os resultados desta investigação respaldam a tese de que a educação musical não formal em contextos rurais constitui uma estratégia de intervenção s de primeira ordem,

capaz de transcender a dimensão meramente recreativa para se converter num motor de desenvolvimento comunitário e de saúde integral na velhice (Organización Mundial de la Salud, 1999).

Os achados coincidem com investigações prévias no âmbito da animação artística com maiores (Gisbert e Vela, 2023), que destacam como as práticas multidisciplinares e musicais incrementam a autoestima e rompem a dinâmica de isolamento social habitual nos ambientes institucionalizados ou rurais desfavorecidos. Ao conectar o exercício musical com a teoria do desenvolvimento psicossocial de Erikson (1968), demonstra-se que a recuperação do cancionero tradicional mediante exercícios de reminiscência fortalece a integridade do ego face ao desespero. A pessoa maior não se posiciona como um mero recetor passivo de cuidados, mas como possuidora e depositária de um património imaterial indispensável para a coletividade.

Desde a perspetiva pedagógica superior, a integração de projetos ApS na disciplina de Educação Não Formal com Populações Específicas (dentro do programa SeCapS) demonstra ser uma metodologia altamente eficaz (Sadio-Ramos, 2026a). A vinculação do estudante com as problemáticas reais do seu entorno rural fomenta uma aprendizagem significativa onde o domínio técnico da música se põe ao serviço direto da inclusão social, a salvaguarda da memória (*katéchon*) e a conservação cultural (Sadio-Ramos, 2026a; Vela e Gisbert, 2019).

Entre as limitações do estudo destaca o carácter contingente das condições acústicas durante as gravações de campo no centro social, o que dificultou o labor posterior de transcrição musicológica exaustiva da totalidade do repertório resgatado. No entanto, esta limitação metodológica fica compensada pelo valor ecológico e a autenticidade das interações registadas.

Como linhas de trabalho futuro, propõe-se a edição formal e publicação do cancionero popular recuperado em formato de livro-disco comunitário, a formalização de convénios de práticas e intervenções continuadas entre as instituições de educação superior e os centros sociais rurais, e o desenvolvimento de estudos longitudinais que meçam o impacto do canto coletivo continuado na desaceleração do declínio cognitivo em anciãos rurais.

AGRADECIMENTOS

Trabalho desenvolvido no marco das atividades socioeducativas do Projeto SeCapS (Sustentabilidade Curricular e Aprendizagem em Serviço) em colaboração com a unidade

curricular de Educação Não Formal com Populações Específicas (Universidade Politécnica de Coimbra), as instituições da comunidade local e a Unidade de Investigação Instituto de Estudos Filosóficos (Universidade Coimbra / Fundação para a Ciência e a Tecnologia).

REFERÊNCIAS

- Arendt, H. (1961). *The Crisis in Education*. In *Between Past and Future* (pp. 172-196). The Viking Press.
- Erikson, E. H. (1968). *Identity: Youth and crisis*. W. W. Norton & Company.
- Gisbert, V., & Vela, M. (2023). Animación a la Lectura en la Universidad de Mayores: Experiencia Artística Multidisciplinar. *Revista Internacional De Educación Para La Justicia Social*, 12(1), 161–177. <https://doi.org/10.15366/riejs2023.12.1.009>
- Levinas, E. (1974). *Autrement qu'être ou au-delà de l'essence*. Martinus Nijhoff.
- Organización Mundial de la Salud. (1999). *Envejecimiento activo: un marco conceptual*. Organización Mundial de la Salud.
- Ramos, F. J. S. (2024). *CADERNO DE EXPERIÊNCIAS ApS (Aprendizagem em Serviço)* (9.ª ed.). Marca Registrada INPI n.º 549165. Fernando Ramos (Editor)®.
- Sadio-Ramos, F. J. (2026a). *A educação como katéchon e natalidade: entre o saber técnico e a responsabilidade ontológica pelo mundo*. Fernando Ramos (Editor)®.
- UNESCO. (2011). *International Standard Classification of Education ISCED 2011*. UNESCO Institute for Statistics.
- Vela, M. (2025). *Beethoven y Galdós: Vidas paralelas*. Verbum.
- Vela, M., & Gisbert, V. (2019). Estructura cíclica en la enseñanza de la Sonata Romántica. In J. J. Gázquez, M. M. Molero, A. B. Barragán, M. M. Simón, A. Martos, J. G. Soriano, & N. F. Oropesa (Eds.), *Innovación docente e investigación en arte y humanidades* (pp. 421-429). Dykinson.

CAPÍTULO XVII

A IDENTIDADE SONORA E RITUAL DA LUSA ATENAS: TRAJE ACADÉMICO, RITUALIDADE ESTUDANTIL E O FADO DE COIMBRA DESDE A PERSPETIVA DAS HUMANIDADES

THE SOUND AND RITUAL IDENTITY OF THE LUSITANIAN ATHENS: ACADEMIC DRESS, STUDENT RITUALITY, AND COIMBRA FADO FROM THE PERSPECTIVE OF THE HUMANITIES

DOI: [10.51859/amplla.hec6315-17](https://doi.org/10.51859/amplla.hec6315-17)

Fernando José Sadio-Ramos ¹

¹ Professor/ Investigador na Universidade Politécnica de Coimbra e investigador no Instituto de Estudos Filosóficos da Universidade de Coimbra.

RESUMO

O presente texto analisa a inter-relação entre a ritualidade visual, a indumentária simbólica e a prática musical na Universidade de Coimbra, aprofundando de forma substancial a evolução histórica, semiótica e sociológica do traje académico feminino e masculino, a resistência estudantil do século XX e a patrimonialização da Canção de Coimbra. Centrando-se no traje académico (capa e batina e a sua variante feminina de saia e casaco) e no Fado de Coimbra (ou Canção de Coimbra), este trabalho aborda como a tradição estudantil conimbricense construiu uma identidade cultural singular no âmbito das humanidades portuguesas. Através de um enfoque qualitativo e historiográfico integrado com a etnografia normativa e musical, examina-se a evolução cronológica do traje — desde as origens eclesásticas medievais até às fraturas sociopolíticas de 1954, 1969 e a sua reconstituição posterior a 1980 —, assim como a estética tímbrica, organológica e funcional da serenata monumental no espaço urbano. Conclui-se que a Praxe e o Fado de Coimbra não constituem fósseis folclóricos, mas sim mecanismos dinâmicos de memória coletiva, espaço urbano, resistência das mulheres e coesão comunitária.

Palavras-chave: Traje académico feminino. Revolta das estudantes de 1954. Fado de Coimbra. Capa e batina. Código de Praxe. Etnomusicologia. Património Cultural Imaterial.

ABSTRACT

This text analyzes the interrelationship between visual rituality, symbolic attire, and musical practice at the University of Coimbra, substantially delving into the historical, semiotic, and sociological evolution of female and male academic dress, 20th-century student resistance, and the heritage listing of the Coimbra Song. Focusing on academic dress (capa e batina and its female variant saia e casaco) and Coimbra Fado (or Canção de Coimbra), this work addresses how Coimbra's student tradition has constructed a unique cultural identity within the scope of Portuguese humanities. Through a qualitative and historiographical approach integrated with normative and musical ethnography, the chronological evolution of the attire is examined — from its medieval ecclesiastical origins to the sociopolitical fractures of 1954, 1969, and its post-1980 reconstitution —, as well as the timbral, organological, and functional aesthetics of the monumental serenading in the urban space. It is concluded that Praxe and Coimbra Fado are not folkloric fossils, but rather dynamic mechanisms of collective memory, urban space, women's resistance, and community cohesion.

Keywords: Active aging. Education. Music education. Reminiscence. Service-learning.

1. INTRODUÇÃO

A Universidade de Coimbra, fundada originalmente em 1290 por D. Dinis e fixada definitivamente na ribeira do rio Mondego em 1537 sob o reinado de D. João III, representa um dos epicentros de preservação e desenvolvimento cultural mais singulares do âmbito ibérico e europeu (Lamy, 1990). Reconhecida como Património Mundial da Humanidade pela UNESCO em 2013 — sob o critério VI, que distingue expressamente a matriz imaterial da Canção de Coimbra e a vivência ritual única no espaço urbano (Costa & Nossa, 2017; Ribeiro, 2020) —, a instituição articulou um ecossistema social e performativo próprio conhecido como o academismo conimbricense. Este fenómeno traslada a mera transmissão do saber disciplinar, encarnando uma complexa estrutura de ritos de passagem, normas consuetudinárias, códigos estéticos e identidades sonoras.

No marco das Humanidades, da Sociologia da Cultura e da Etnomusicologia contemporâneas, a tradição estudantil de Coimbra oferece um campo de estudo privilegiado para indagar como o espaço urbano, a indumentária simbólica e a prática musical interagem dialeticamente (Nunes, 2003; Laranjeira, 2018). O traje académico — na sua dupla versão histórica masculina (*capa e batina*) e feminina (*saia e casaco*) — e a *Canção de Coimbra* (popularmente conhecida como Fado de Coimbra) constituem os dois pilares expressivos sobre os quais se cimenta a vivência comunitária do estudante e a construção das identidades sexuais na academia.

O propósito deste artigo é aprofundar o análise da dimensão performativa e política da indumentária estudantil e da Canção de Coimbra. Avaliam-se os seus origens historiográficas, as inflexões sociopolíticas do século XX — com especial incidência na "Revolta das Estudantes de 1954" e no Código de Praxe de 1957 —, o impacto do Estado Novo na instrumentalização da cultura, e a autonomização do Fado de Coimbra face à vertente lisboeta no contexto da sua patrimonialização.

2. DESENVOLVIMENTO

2.1. ANATOMIA E SEMIÓTICA DO TRAJE ACADÉMICO: A CAPA E BATINA E A ESPECIFICIDADE FEMININA

A indumentária estudantil tradicional de Coimbra compõe-se da batina (casaco comprido de corte austero), o colete, as calças (na versão masculina), a camisa branca de colo simples, a gravata preta e a capa (manto amplo de lã preta) (Nunes, 1988/89, 2003). Na versão

feminina normada e institucionalizada a meados do século XX, o traje estrutura-se através do *tailleur* (casaco curto entalhado e saia ajustada), camisa branca, gravata preta, meias pretas e a mesma capa de lã (Homem, 2006).

Semioticamente, o traje opera como um mecanismo democratizador e igualador (Prata, 1993; Estanque, 2017). Ao cobrir as vestimentas quotidianas, anula visualmente as assimetrias socioeconómicas e as procedências de classe, unificando os discentes sob uma mesma condição estamental.

- **A Capa e o Domínio do Espaço:** A capa não é um mero abrigo; é uma extensão corporal investida de regras estritas codificadas pela Praxe (Nunes, 2003). Dobrada sobre o ombro esquerdo, assinala a quotidianidade ou o estado de trânsito. Envolvida ao corpo (*trachar a capa*), projeta solenidade, respeito ritual ou proteção contra o frio noturno durante a serenata, cobrindo o rosto e mantendo o estudante em postura contemplativa.
- **Os Cortes Afetivos:** Os cortes (*rasgões*) na bainha inferior da capa possuem um valor autobiográfico (Prata, 1993). Não constituem roturas acidentais, mas sim marcas do tecido social: representam vínculos afetivos efetuados por familiares, amigos ou pretendentes, registando materialmente a passagem do tempo e a rede de sociabilidades construída durante a vida académica.

2.2. EVOLUÇÃO HISTORIOGRÁFICA DO TRAJE: DAS RAÍZES CLERICAIS À RESISTÊNCIA DAS MULHERES

A evolução do traje em Coimbra reflete as grandes fraturas da história política e institucional de Portugal:

- **Matriz Eclesiástica (Séc. XIII–XVIII):** Na sua génese, os estudantes ostentavam a condição de clérigos menores. O traje correspondia às lobas (batinas fechadas de pano escuro) e mantos, documentados por fontes primárias como os *Apontamentos para fundar-se uma Universidade Real* (Sanches, 1761), que assinala a introdução da batina em Coimbra por volta de 1718 (Nunes, 1988/89).
- **A Reforma Pombalina e a Consolidação Novecentista (Séc. XVIII–XIX):** Com a secularização trazida pelo Marquês de Pombal (1772), a batina fechada abriu-se, transformando-se na batina de frentes, adotando calças compridas e colete.

O século XIX (retratado por Pimentel, 1904, e analisado por Homem, 2006) fixou a morfologia do traje clássico masculino.

- **A Emergência do Traje Feminino e a "Revolta das Estudantes de 1954":** Conforme se documenta nos estudos seminais de Nunes (1988/89) e na obra de Calisto (1950), o acesso massivo das mulheres à educação superior a partir das décadas de 1940 e 1950 desestabilizou a hegemonia masculina da Praxe.
- **O Desafio Pioneiro (1949–1951):** Em 1949, a estudante Ilda Pedroso (de Filologia Germânica) desafiou a tradição ao desfilar com uma adaptação própria de saia e batina (Nunes, 2003). Em 1951, as atrizes do Teatro dos Estudantes da Universidade de Coimbra (TEUC) — integradas num espaço misto e cosmopolita — adaptaram o traje masculino para o utilizar em digressões internacionais, exigindo uma vestimenta digna em vez de uniformes de cariz eclesiástico ou doméstico (Calisto, 1950; Nunes, 1988/89).

2.2.1. O Detonante do Conflito: O Decreto de 8 de Maio de 1954

Em vésperas da Queima das Fitas de 1954, o Magno Conselho de Veteranos da Academia de Coimbra (MCVAC) — órgão estritamente masculino — promulgou de forma unilateral um decreto (Lamy, 1990; Nunes, 2003). O decreto impôs às estudantes o uso de um modelo específico de *tailleur* preto (casaco curto e saia abaixo da joelho), capa e meias cor de pele. Para forçar a submissão, o MCVAC estabeleceu uma sanção direta: as alunas que não adquirissem esse modelo exato ficariam impedidas de colocar o grelo e as fitas na sua pasta, sendo excluídas do desfile académico.

A reação das alunas traduziu-se numa vaga de protesto e resistência passiva (Nunes, 2003). O modelo foi fortemente criticado pela sua estética rígida — diretamente inspirada nos uniformes das enfermeiras da marinha norte-americana da Segunda Guerra Mundial — e apodado pejorativamente como "fato de amparar velhas". Indignadas pela exclusão no desenho do traje e pela tentativa do Conselho de estender a obrigatoriedade da vestimenta aos bailes de gala, dezenas de alunas boicotaram a compra. No desfile de 1954, marcharam à paisana ou com gabardinas escuras, preferindo renunciar às insígnias antes de ceder ao autoritarismo patriarcal do MCVAC.

2.2.2. A Blindagem do Código de Praxe de 1957 e a "Guerra das Meias"

Em resposta ao boicote, a Universidade publicou em 1957 o seu primeiro Código de Praxe formal e impresso, com a intenção explícita de travar a "anarquia" feminina (Prata, 1993). O Código estabeleceu uma regulação minuciosa sobre o corpo da mulher:

- **A Linha do Joelho:** A saia passou a ter de cobrir obrigatoriamente a rótula do joelho.
- **A "Guerra das Meias":** Proibiram-se as meias cor de pele do decreto de 1954, determinando-se o uso exclusivo de meias pretas de cristal, mate e sem brilho. Ante o custo elevado e a escassez de meias pretas de cristal no Portugal rural e salazarista dos anos 50, muitas estudantes recorriam à "trampa" visual: caminhavam pelas ruas da Alta com as pernas desnudas, desenhando com um lápis de maquilhagem uma linha vertical preta na parte posterior da perna para simular a costura das meias, esquivando assim a fiscalização das trupes de veteranos (Nunes, 2003).
- **Proibição de Adornos:** O Código interrompeu o uso de malas de tiracolo, maquilhagem vistosa, unhas pintadas com cores fortes e brincos compridos (permitindo unicamente pequenas pérolas coladas ao lóbulo). A gravata preta não constava no regulamento de 1957 (a camisa terminava num colo fechado com colchete); a gravata seria adotada posteriormente com a unificação estética nacional (Nunes, 2003).
- **O Luto Académico e a Crise de 1969:** Durante a Crise Académica de 1969 — um confronto contra o regime do Estado Novo e a Guerra Colonial —, a academia decretou o luto académico (Cravo, 2009). Os estudantes despojaram-se da capa e batina e suspenderam as festividades da Queima das Fitas até 1980.
- **O Renascimento Democrático e a Expansão Nacional (Pós-1980):** Após a restauração da Queima das Fitas em 1980, o traje feminino consolidou-se massivamente nas aulas, reconfigurando uma tradição historicamente masculina (Nunes, 2003).

2.2.3. Irradiação e Difusão Geográfica do Modelo Feminino

O modelo estético desenhado em Coimbra serviu de matriz para a educação superior nacional, sofrendo reinterpretações locais (Homem, 2006):

- **Porto (Universidade do Porto):** A despeito de registar usos espontâneos na Escola de Belas Artes já na década de 1920, o Porto adotou a matriz nacional. Distinguiu-se, no entanto, pelo uso de um casaco e saia com um corte mais comprido e estritamente reto, a diferir da silhueta entalhada de Coimbra (Homem, 2006).
- **Lisboa (Clássica e Técnica):** Absorveu a totalidade do modelo de Coimbra. Não obstante, a transição da blusa simples à camisa com gravata preta masculina ocorreu de forma rápida e consensual em Lisboa, enquanto em Coimbra essa transição gerou intensas disputas regulamentares no MCVAC (Nunes, 2003).
- **Novas Universidades e Politécnicos (Pós-1974):** As instituições fundadas a partir das décadas de 1970 e 1980 (Aveiro, Minho, Évora, Algarve) dividiram-se entre a adoção do "Traje Nacional" (derivado do modelo de 1957) e a criação de trajes próprios com cores regionais (ex.: o traje castanho do Minho ou verde do Algarve) (Nunes, 2003). Ainda assim, a estrutura de *tailleur* (saia pelo joelho e casaco curto) permaneceu como a herança direta do traje contestado pelas alunas conimbricenses em 1954.

2.3. A CANÇÃO DE COIMBRA: ORGANOLOGIA, TÍMBRICA E CONTEXTO SOCIOPOLÍTICO

A Canção de Coimbra (ou Fado de Coimbra) diferencia-se organológica, estrutural e socialmente do Fado de Lisboa (Faria, 1989; Nery, 2012). Enquanto o fado alfacinha nasceu em ambientes tabernários, portuários e de prostituição (associado à figura histórica de Maria Severa e ao Bairro Alto/Mouraria), a Canção de Coimbra desenvolveu-se na boémia estudantil e nas Repúblicas, interpretada exclusivamente por vozes masculinas vestidas com a capa e batina (Barreto, 1992; Laranjeira, 2018).

2.3.1. Organologia e Tímbrica Específica

Acompanhado pela Guitarra de Coimbra e pela Viola de Fado (cordas de aço), o instrumental conimbricense apresenta particularidades físicas essenciais (Sousa, 1986; Laranjeira, 2018):

- **A Guitarra de Coimbra:** Possui uma caixa harmónica de maiores dimensões que a de Lisboa, uma escala mais comprida e a icónica voluta esculpida em forma de lágrima (em oposição ao caracol lisboeta) (Azevedo, 1996; Laranjeira, 2018).
- **Afinador / Afinação:** A sua afinação encontra-se baixada um tom inteiro em relação à de Lisboa (La2-Sol2-Re3-La3-Sol3-Si3), conferindo-lhe uma sonoridade grave, densa e ressonante. Este timbre foi otimizado acusticamente para ressaltar nas paredes de pedra românica da Sé Velha e nas ruas estreitas da Alta (Sousa, 1986; Laranjeira, 2018).
- **Técnica de Execução:** Destaca-se a "Escola Goesiana" e o legado de génios como Carlos Paredes, introduzindo um toque firme apoiado no polegar e no índice, explorando suspensões harmónicas e vibrações prolongadas (Sousa, 1986).

2.3.2. Génesis Musical e Relação com a Poesia

Conforme assinalam Sousa (1986) e Faria (1989), o Fado de Lisboa adapta a linha melódica a um texto poético pré-existente (com estrofes encadeadas em sequência lógica). Em contrapartida, na Canção de Coimbra a composição musical costuma nascer abstratamente ("música pela música"); a letra adapta-se posteriormente. A estrutura poética utiliza frequentemente quadras soltas de redondilha maior, impregnadas pelo Romantismo, o Simbolismo e a poética de Camões, Antero de Quental, Eugénio de Andrade e Manuel Alegre (Laranjeira, 2018).

2.3.3. O Estado Novo, a Censura e a Música de Intervenção

Durante o Estado Novo, a Política do Espírito desenhada por António Ferro (1941) tentou instrumentalizar o fado através do Secretariado de Propaganda Nacional (SPN/SNI) e da Emissora Nacional, promovendo uma imagem conformista da "alegria da pobreza" e impondo o filtro da censura prévia (Carvalho, M. V., 1993; Côrte-Real, 2002). Salazar manifestou publicamente a sua preferência pelas chulas e viras do Norte, considerando o fado "depressivo" e enfraquecedor do carácter (Nery, 2012).

No entanto, na década de 1960, Coimbra transformou a sua Canção num instrumento de combate político (Cravo, 2009). Músicos como José Afonso (*Balada de Outono*, 1960), Adriano Correia de Oliveira, Rui Pato, Fernando Rolim e o poeta Manuel Alegre (*Trova do Vento que Passa*, 1963) criaram o Movimento das Trovas e Baladas (Pacheco, 2017). O uso da guitarra de acompanhamento libertou a Canção de Coimbra das ataduras formais, transformando-a num canto de resistência antifascista contra a ditadura e a Guerra Colonial (Sousa, 1986; Cravo, 2009).

3. RESULTADOS

Para sistematizar a evolução diacrónica dos componentes rituais e musicais da tradição conimbricense, apresenta-se a seguinte matriz paramétrica:

Tabela 1 – Evolução e diferenciação paramétrica dos componentes rituais e performativos de Coimbra

Dimensão	Período Clássico / Tradicional (Séc. XIX – mediados XX)	Período de Transição e Contestação (1954 – 1980)	Período Contemporâneo e Patrimonial (1980 – Presente)
Indumentária Feminina	Inexistente ou informal; desfiles pontuais não autorizados (ex: Ilda Pedroso em 1949) (Calisto, 1950).	Decreto do MCVAC de 1954 (<i>tailleur</i>); Código de Praxe de 1957 (meias pretas e saia pelo joelho); resistência estudantil (Nunes, 2003).	Normalização nacional e igualdade de estatuto ritual (<i>saia e casaco</i> , gravata preta e capa) (Nunes, 2003).
Indumentária Masculina	Capa e batina eclesiástica secularizada (batina aberta, colete, calças, gravata) (Homem, 2006).	Abandono do traje durante o luto académico na Crise de 1969 (Cravo, 2009).	Restauração oficial da capa e batina em 1980; democratização do seu uso no espaço urbano (Nunes, 2003).
Prática Musical	Grupos reduzidos (cantante, guitarra e viola) em serenatas de rua; lirismo romântico (Sousa, 1986).	Transição para a Balada de Intervenção (José Afonso, Adriano) e rutura com o regime (Cravo, 2009).	Coexistência do Fado tradicional, Tunas Universitárias, espaços profissionais (Fado ao Centro) e fluxo turístico (Ribeiro, 2020).
Estatuto Normativo (Praxe)	Leis não escritas e Palito Métrico; supervisão masculina hierárquica (Prata, 1993).	Codificação escrita (1957) para conter a contestação feminina; abolição da Praxe em 1969 (Prata, 1993; Cravo, 2009).	Código de Praxe reformado e democratizado; integração plena da mulher na estrutura da Praxe (Estanque, 2017).

Dimensão	Período Clássico / Tradicional (Séc. XIX – mediados XX)	Período de Transição e Contestação (1954 – 1980)	Período Contemporâneo e Patrimonial (1980 – Presente)
Reconhecimento Patrimonial	Tradição académica de âmbito local e nacional (Lamy, 1990).	Associação do Fado à propaganda (Estado Novo) e posterior crítica intelectual (Côrte-Real, 2002).	Inclusão no Património Mundial da UNESCO (2013) sob os critérios imateriais da UC (Costa & Nossa, 2017).

Fonte: Elaboração própria com base na literatura historiográfica e musicológica citada (Calisto, 1950; Faria, 1989; Lamy, 1990; Prata, 1993; Nunes, 2003; Cravo, 2009; Costa & Nossa, 2017; Ribeiro, 2020).

4. DISCUSSÃO: A PATRIMONIALIZAÇÃO E A DIALÉTICA DO FADO

A inclusão do Fado de Lisboa na Lista Representativa do Património Cultural Imaterial da Humanidade da UNESCO em novembro de 2011 reabriu um debate histórico em Coimbra (Galvão, 2015; Portela, 2019). Conforme explicam investigadores como Korobczak-Dominguez (2012) e Costa & Nossa (2017), o Fado de Lisboa e a Canção de Coimbra constituem universos estéticos e sociológicos marcadamente distintos:

- **A Questão da Nomenclatura:** Defensores da tradição conimbricense, como Luiz Goes, Jorge Cravo e Francisco Faria, sustentam que a designação "Fado de Coimbra" é um termo impróprio imposto pelo mercado comercial do século XX (Faria, 1989; Cravo, 2009). Defendem, em seu lugar, as denominações *Canção de Coimbra* ou *Serenata Coimbrã*, já que a obra conimbricense não se assenta no fatalismo trágico do *fatum* alfacinha, mas sim no lirismo poético, a esperança amorosa e a vivência estudantil (Korobczak-Dominguez, 2012).
- **Autonomia na Patrimonialização:** Quando Lisboa conseguiu a candidatura de 2011, diversas vozes locais lamentaram a exclusão de Coimbra (Galvão, 2015). No entanto, peritos como Jorge Cravo rejeitaram a postura de "tomar o último vagão do fado de Lisboa", defendendo a singularidade irreduzível de Coimbra (Korobczak-Dominguez, 2012). Esta coerência viu-se coroada em junho de 2013, quando a UNESCO classificou a Universidade de Coimbra - Alta e Sofia como Património Mundial, integrando expressamente a Canção de Coimbra e os seus rituais urbanos através do Critério VI (Costa & Nossa, 2017; Ribeiro, 2020).

- **O Desafio do Turismo e a Autenticidade:** Na atualidade, a Canção de Coimbra enfrenta o dilema entre a conservação da sua matriz académica oral e a mercantilização turística em espaços dedicados (como *Fado ao Centro* ou o *Café Santa Cruz*) (Costa & Nossa, 2017; Ribeiro, 2020). A salvaguarda do património imaterial exige garantir que a transmissão intergeracional permaneça viva nas Repúblicas e na Serenata Monumental da Sé Velha, sem se fossilizar como mero produto para o consumo dos visitantes (Leal, 2009; Carvalho, A., 2011).

REFERÊNCIAS

- Azevedo, H. (1996). O Fado de Coimbra. *Jornal de Notícias* (23 de Abril de 1996).
- Barreto, M. (1992). *Fado, a canção portuguesa*. Editorial Grafia Boa Nova.
- Calisto, D. (1950). *Costumes Académicos de Antanho (1898-1950)*. Edição do Autor.
- Carvalho, A. (2011). *Os Museus e o Património Cultural Imaterial: Estratégias para o Desenvolvimento de Boas Práticas*. Edições Colibri / CIDEHUS-Universidade de Évora.
- Carvalho, M. V. de. (1993). *Pensar é Morrer ou O Teatro de São Carlos*. Imprensa Nacional-Casa da Moeda.
- Côrte-Real, M. de S. J. (2002). Musical Priorities in the Cultural Policy of Estado Novo. *Revista Portuguesa de Musicologia*, 12, 227–252.
- Costa, J., & Nossa, P. N. (2017). Beyond Sight and Sound: Fado of Coimbra, Intangible Heritage with Touristic Value. *Rosa dos Ventos - Turismo e Hospitalidade*, 9(4), 557–568.
- Cravo, J. (2009). *A Canção de Coimbra em tempo de lutas estudantis (1961-1969)*. Minerva Coimbra.
- Estanque, E. (2017). A práxis do trote: Breve etnografia histórica dos rituais estudantis de Coimbra. *Sociologia & Antropologia*, 7(2), 429–456.
- Faria, F. (1989). *Fado de Coimbra ou serenata coimbrã?* Comissão Municipal de Turismo.
- Ferro, A. (1941). *Verde Gaio: Bailados Portugueses*. Secretariado de Propaganda Nacional.
- Galvão, J. M. (2015). *A Patrimonialização do Fado e das Matrizes do Samba: Uma leitura crítica sobre a Institucionalização de Bens Imateriais* [Dissertação de Mestrado, Universidade de Coimbra].
- Homem, A. L. de C. (Org.). (2006). *O traje dos lentes: Memória para a história da veste dos universitários portugueses*. Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

- Korobczak-Dominguez, A. (2012). O Fado de Coimbra e Património da Humanidade. *Academic Journal of Modern Philology*, 1, 45–55.
- Lamy, A. S. (1990). *A Academia de Coimbra (1537-1990)*. Rei dos Livros.
- Laranjeira, R. (2018). *A Canção de Coimbra: A vertente académica e a vertente popular*. Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Leal, J. (2009). O património imaterial e a antropologia portuguesa. In P. Costa (Org.), *Museus e Património Imaterial*. IMC.
- Nery, R. V. (2012). *Para uma História do Fado*. Imprensa Nacional-Casa da Moeda.
- Nunes, A. M. (1988/89). Subsídio para o estudo genético-evolutivo do Hábito Talar na Universidade de Coimbra. *Via Latina – Ad Libitum*.
- Nunes, A. M. (2003). *Identidade(s) e moda: Percursos contemporâneos da capa e batina e das insígnias dos conimbricenses*. Edição do Autor.
- Pacheco, N. (2017, 23 de março). Coimbra, uma canção que permanece eterna. *Público*.
- Pimentel, A. (1904). *A triste canção do sul (Subsidios para a história do fado)*. Livraria Central de Gomes de Carvalho.
- Portela, R. G. G. C. (2019). *Património Imaterial: Fado* [Trabalho de Curso, Escola de Hotelaria e Turismo do Oeste].
- Prata, M. A. C. (1993). A praxe na Academia de Coimbra: Das práticas às representações. *Revista de História das Ideias*, 15, 161–176.
- Ribeiro, M. (2020). O Fado de Coimbra como património imaterial: Performance, espaço e memória. *Revista Portuguesa de Musicologia*, 7(1), 89–112.
- Sanches, A. R. (1761). *Apontamentos para fundar-se uma Universidade Real*.
- Sousa, A. de. (1986). *O canto e a guitarra na década de ouro da Academia de Coimbra (1920-1930)* (2.ª ed.). Coimbra Editora.

CAPÍTULO XVIII

CINEMA, NEUROANATOMOFISIOLOGIA E HUMANIZAÇÃO NA FORMAÇÃO EM PSICOLOGIA: RELATO DE EXPERIÊNCIA A PARTIR DO FILME NISE: O CORAÇÃO DA LOUCURA

CINEMA, NEUROANATOMY, AND PHYSIOLOGY, AND HUMANIZATION IN THE TEACHING OF PSYCHOLOGY: AN EXPERIENTIAL ACCOUNT BASED ON THE FILM NISE: THE HEART OF MADNESS

DOI: 10.51859/ampla.hec6315-18

Mateus Afonso Gomes

João Henrique Ferreira Martins do Rio Maciel

Gustavo Henrique de Paula das Chagas

Márcia Cristina Ananias da Silva Rubenz de Castro

RESUMO

O ensino de Neuroanatomofisiologia na formação em Psicologia apresenta o desafio de articular conhecimentos biológicos sobre o sistema nervoso à complexidade histórica, afetiva, social e ética do comportamento humano. Este capítulo relata e analisa uma experiência pedagógica de utilização do filme Nise: O Coração da Loucura na disciplina de Neuroanatomofisiologia do curso de Psicologia. A atividade foi concebida como estratégia de mediação entre conteúdos neurocientíficos e questões relacionadas à saúde mental, às práticas psiquiátricas, às emoções e à humanização do cuidado. Metodologicamente, trata-se de um relato de experiência de abordagem qualitativa e caráter descritivo-reflexivo, complementado por análise temática da obra cinematográfica e revisão bibliográfica. A sistematização foi organizada em quatro eixos: cérebro e comportamento; emoções e regulação afetiva; intervenções psiquiátricas e suas implicações neurobiológicas e éticas; e ambiente, vínculos, expressão artística e plasticidade cerebral. A experiência evidenciou a pertinência do cinema como dispositivo pedagógico para contextualizar conceitos da Neuroanatomofisiologia e favorecer uma leitura interdisciplinar do sofrimento psíquico. Ressalta-se, contudo, que as cenas do filme não constituem evidências clínicas ou neurobiológicas e devem ser trabalhadas mediante mediação docente e confronto com literatura científica. Conclui-se que a utilização crítica da obra pode contribuir para uma formação em Psicologia que integre conhecimento científico, reflexão ética e humanização do cuidado.

Palavras-chave: Neuroanatomofisiologia; Psicologia; Cinema; Saúde mental; Humanização do cuidado.

ABSTRACT

The teaching of Neuroanatomophysiology in Psychology education involves the challenge of connecting biological knowledge of the nervous system with the historical, affective, social, and ethical complexity of human behavior. This chapter reports and analyzes a pedagogical experience using the film Nise: The Heart of Madness in a Neuroanatomophysiology course in Psychology. The activity was designed as a strategy to mediate neuroscientific content and issues related to mental health, psychiatric practices, emotions, and humanized care. Methodologically, this is a qualitative, descriptive-reflective experience report complemented by thematic film analysis and a bibliographic review. The discussion was organized into four axes: brain and behavior; emotions and affective regulation; psychiatric interventions and their neurobiological and ethical implications; and environment, bonds, artistic expression, and brain plasticity. The experience highlighted the relevance of cinema as a pedagogical device for contextualizing Neuroanatomophysiology concepts and fostering an interdisciplinary understanding of psychological suffering. However, film scenes do not constitute clinical or neurobiological evidence and should be addressed through teacher mediation and dialogue with scientific literature. It is concluded that the critical use of the film can contribute to Psychology education by integrating scientific knowledge, ethical reflection, and humanized care.

Keywords: Neuroanatomophysiology; Psychology; Cinema; Mental health; Humanization of healthcare.



1. INTRODUÇÃO

A compreensão do sistema nervoso humano constitui dimensão fundamental da formação em Psicologia. O estudo da organização e do funcionamento cerebral permite estabelecer relações entre processos biológicos, cognitivos, emocionais e comportamentais. Entretanto, o ensino desses conteúdos apresenta um desafio particular: aproximar a base neurobiológica da complexidade do sujeito sem reduzir o sofrimento psíquico a estruturas, circuitos ou neurotransmissores isolados.

A Neuroanatomofisiologia, nesse contexto, não deve ser compreendida apenas como estudo descritivo de estruturas anatômicas e mecanismos fisiológicos. O funcionamento cerebral depende da integração entre diferentes regiões e redes neurais e é continuamente influenciado pelas experiências, pelo ambiente e pelas relações estabelecidas ao longo da vida (Lent, 2010; Kandel et al., 2014; Bear; Connors; Paradiso, 2017). Para estudantes de Psicologia, essa perspectiva é particularmente relevante porque aproxima o conhecimento biológico das múltiplas dimensões que participam da constituição do comportamento humano.

Recursos audiovisuais podem contribuir para essa articulação ao apresentar narrativas capazes de mobilizar conhecimentos prévios, emoções, questões éticas e problemas que demandam interpretação. O cinema não substitui a literatura científica nem deve ser tomado como representação transparente da realidade clínica ou histórica. Sua contribuição pedagógica reside na possibilidade de produzir situações-problema que possam ser analisadas criticamente à luz de diferentes referenciais.

O filme *Nise: O Coração da Loucura*, dirigido por Roberto Berliner, com Glória Pires no papel principal, e lançado em 2015, apresenta possibilidades relevantes nesse sentido. A obra retrata a atuação da psiquiatra brasileira Nise da Silveira no Centro Psiquiátrico Pedro II, no Rio de Janeiro, em contexto marcado pelo emprego de intervenções como insulinoaterapia, eletroconvulsoterapia e lobotomia. Em contraposição a práticas que considerava violentas e reducionistas, Nise valorizou a expressão artística, o vínculo e a subjetividade das pessoas atendidas.

No âmbito da disciplina de Neuroanatomofisiologia do curso de Psicologia, a obra foi utilizada como recurso pedagógico para aproximar conteúdos relacionados a cérebro e comportamento, emoções, respostas ao estresse, funções executivas e plasticidade cerebral

de discussões sobre saúde mental, ética e humanização do cuidado. A experiência motivou a sistematização apresentada neste capítulo.

Diante disso, o objetivo deste trabalho é relatar e analisar a utilização pedagógica do filme *Nise: O Coração da Loucura* no ensino de Neuroanatomofisiologia em Psicologia, discutindo suas possibilidades para articular conhecimentos neurocientíficos, compreensão do sofrimento psíquico, reflexão ética e cuidado humanizado.

2. NEUROANATOMOFISIOLOGIA, COMPORTAMENTO E FORMAÇÃO EM PSICOLOGIA

A Neuroanatomofisiologia fornece conhecimentos essenciais para compreender a organização estrutural e funcional do sistema nervoso e sua participação nos processos cognitivos, emocionais e comportamentais. Entretanto, a relação entre cérebro e comportamento não pode ser reduzida a correspondências simples entre uma estrutura cerebral e uma manifestação psicológica.

O cérebro atua por meio de sistemas amplamente interconectados, nos quais diferentes regiões trabalham de forma integrada e dinâmica. Processos como percepção, memória, emoção, linguagem, tomada de decisão e comportamento social resultam da interação entre redes corticais e subcorticais distribuídas (Kolb; Whishaw, 2021; Purves et al., 2018). Essa compreensão contribui para evitar leituras biologizantes ou deterministas, especialmente importantes de serem problematizadas na formação do psicólogo.

As emoções exemplificam essa complexidade. Estruturas como amígdala, hipocampo e hipotálamo participam de circuitos relacionados à identificação de estímulos emocionalmente relevantes, memória e respostas autonômicas, mas não constituem um “centro emocional” isolado. Damásio (2012) destaca a integração entre emoção e processos cognitivos, mostrando que razão e emoção não operam como dimensões independentes do funcionamento humano.

A formação em Psicologia pode, portanto, deslocar perguntas excessivamente localizacionistas como “qual parte do cérebro produz determinado comportamento?” para questões mais complexas: quais redes participam do processo? Como experiências anteriores interferem na resposta? Como memória, contexto, aprendizagem e relações sociais influenciam o comportamento? Essa mudança de perspectiva orientou a leitura pedagógica do filme.

3. NISE DA SILVEIRA, SAÚDE MENTAL E HUMANIZAÇÃO DO CUIDADO

A história da assistência psiquiátrica foi marcada por diferentes concepções acerca da loucura e do sofrimento mental. O período representado em Nise: O Coração da Loucura permite problematizar intervenções biológicas então empregadas em instituições psiquiátricas e as tensões existentes entre diferentes concepções de tratamento.

A lobotomia constitui exemplo particularmente relevante para o ensino de Neuroanatomofisiologia, pois possibilita abordar regiões frontais e circuitos relacionados às funções executivas, planejamento, motivação e regulação do comportamento. Simultaneamente, sua discussão permite refletir sobre os limites éticos de intervenções capazes de alterar de maneira profunda a autonomia e o funcionamento humano.

A atuação de Nise da Silveira representada no filme contrapõe-se ao modelo institucional centrado na contenção e em procedimentos invasivos ao construir espaços nos quais expressão, vínculo e subjetividade ganham centralidade. As oficinas de pintura constituem um dos elementos mais conhecidos de seu trabalho. Influenciada pela psicologia analítica de Carl Gustav Jung, Nise compreendia a produção artística como possibilidade de expressão de conteúdos psíquicos que nem sempre encontravam tradução verbal (Silveira, 1981; Jung, 2008).

Esses elementos permitem ao estudante compreender que a pessoa em sofrimento psíquico não pode ser reduzida a um diagnóstico, a um conjunto de sintomas ou a determinadas alterações comportamentais. Embora o conhecimento acerca das bases neurobiológicas dos transtornos mentais seja fundamental para a compreensão dos processos envolvidos no adoecimento, o cuidado em saúde mental exige uma perspectiva ampliada, capaz de reconhecer o sujeito em sua integralidade. Isso implica considerar sua história de vida, seus afetos, vínculos, experiências, condições sociais e formas singulares de perceber, interpretar e expressar sua relação consigo mesmo e com o mundo. Nessa perspectiva, o sofrimento psíquico deve ser compreendido a partir da interação entre dimensões biológicas, psicológicas e sociais, evitando abordagens exclusivamente reducionistas ou centradas na doença (Engel, 1977; World Health Organization, 2022).

Essa compreensão também aproxima a formação acadêmica dos princípios da atenção psicossocial e da humanização do cuidado, nos quais a escuta, o vínculo, a autonomia e o respeito à singularidade ocupam posição central na relação com a pessoa atendida (Brasil,

2013; Amarante, 2007). Assim, o conhecimento neurobiológico não é colocado em oposição à dimensão subjetiva do sofrimento, mas integrado a ela. Essa articulação possibilita ao estudante compreender que conhecer o funcionamento do sistema nervoso é importante para a formação em Psicologia, mas que esse conhecimento adquire maior sentido quando associado à compreensão da experiência humana e à construção de práticas de cuidado éticas, acolhedoras e comprometidas com a dignidade do sujeito.

4. PERCURSO METODOLÓGICO E DESCRIÇÃO DA EXPERIÊNCIA

O presente trabalho caracteriza-se como relato de experiência de abordagem qualitativa e caráter descritivo-reflexivo. A experiência relatada corresponde à utilização didática do filme *Nise: O Coração da Loucura* na disciplina de Neuroanatomofisiologia do curso de Psicologia, como recurso para articulação entre conteúdos do sistema nervoso e discussões relacionadas ao comportamento humano, à saúde mental e à humanização do cuidado.

A atividade foi concebida a partir da compreensão de que o filme poderia funcionar como mediador pedagógico: as situações apresentadas na narrativa foram tomadas como pontos de partida para recuperar conceitos estudados na disciplina e problematizar suas relações com emoções, comportamento, intervenções sobre o sistema nervoso, ambiente terapêutico e vínculos interpessoais.

Para a sistematização acadêmica da experiência, o filme foi revisto e analisado de forma temática, considerando cenas, situações e práticas retratadas que apresentassem potencial de diálogo com a Neuroanatomofisiologia. A análise foi organizada em quatro eixos: a) cérebro e comportamento; b) emoções e regulação afetiva; c) intervenções psiquiátricas e suas implicações neurobiológicas e éticas; e d) ambiente, vínculos, expressão artística e plasticidade cerebral.

Esses eixos foram colocados em diálogo com literatura de neurociências, Psicologia e saúde mental. A análise não teve por finalidade diagnosticar personagens, avaliar a fidelidade histórica integral da obra ou tratar situações cinematográficas como evidências clínicas. O filme foi compreendido como artefato cultural e dispositivo de mediação para o ensino.

Também é importante delimitar o alcance deste relato. A experiência pedagógica não foi estruturada originalmente como pesquisa de intervenção com coleta sistemática de dados dos estudantes. Assim, não são apresentados indicadores quantitativos de aprendizagem nem

depoimentos tratados como corpus de pesquisa. Os resultados discutidos correspondem à sistematização reflexiva das possibilidades pedagógicas observadas na utilização da obra e à análise de sua articulação com os conteúdos da disciplina.

5. RESULTADOS E DISCUSSÃO: O FILME COMO DISPOSITIVO PEDAGÓGICO

5.1. EMOÇÕES: DA LOCALIZAÇÃO CEREBRAL ÀS REDES FUNCIONAIS

As manifestações emocionais presentes ao longo da narrativa favoreceram a retomada de conteúdos relacionados ao processamento emocional. Medo, isolamento, agitação, afetividade e diferentes formas de interação permitiram problematizar a ideia de que emoções poderiam ser explicadas por uma única estrutura cerebral.

No trabalho pedagógico, cenas dessa natureza podem ser utilizadas para discutir a participação integrada de amígdala, hipocampo, hipotálamo e regiões corticais, bem como a relação entre percepção, memória, experiência e contexto. Em vez de buscar uma correspondência simplificada entre emoção e estrutura, a abordagem possibilita formular questões sobre os circuitos envolvidos, as respostas autonômicas desencadeadas e a influência das experiências anteriores.

Essa leitura é coerente com uma compreensão contemporânea do funcionamento cerebral como resultado de redes integradas e permite que o estudante de Psicologia reconheça os limites de explicações neurobiológicas excessivamente localizacionistas.

5.2. AMBIENTE INSTITUCIONAL, ESTRESSE E COMPORTAMENTO

Outro eixo produtivo da experiência foi o contraste entre situações de coerção, contenção e violência e os espaços em que os personagens encontram maior possibilidade de expressão e vínculo. Essas situações permitiram relacionar ambiente, percepção de ameaça e respostas fisiológicas ao estresse.

O hipotálamo participa da integração de respostas autonômicas e endócrinas e possui papel relevante na resposta do organismo ao estresse. A partir da narrativa, tornou-se possível discutir, em perspectiva didática, a relação entre sistema nervoso e sistema endócrino e compreender que condições ambientais e experiências emocionais podem repercutir sobre processos fisiológicos e comportamentais.

O objetivo pedagógico, nesse caso, não é atribuir diagnósticos ou estados neuroendócrinos específicos aos personagens, mas utilizar as cenas como disparadores para compreender mecanismos estudados na disciplina e reconhecer que comportamento e ambiente se influenciam mutuamente.

5.3. INTERVIR NO CÉREBRO: CONHECIMENTO CIENTÍFICO E REFLEXÃO ÉTICA

As intervenções psiquiátricas representadas no filme ofereceram oportunidade de integrar neuroanatomia funcional e reflexão ética. A lobotomia, em especial, possibilita abordar regiões frontais e funções relacionadas ao planejamento, motivação, controle e regulação comportamental, ao mesmo tempo em que suscita questões sobre autonomia, dignidade e limites das intervenções realizadas sobre o sistema nervoso.

Esse deslocamento amplia o sentido do conteúdo neuroanatômico. Conhecer estruturas e funções cerebrais deixa de ser apenas um exercício descritivo e passa a envolver a compreensão das consequências humanas de intervenções que modificam o funcionamento cerebral. Para estudantes de Psicologia, essa articulação aproxima ciência e responsabilidade profissional.

5.4. ARTE, EXPERIÊNCIA E PLASTICIDADE CEREBRAL

As oficinas expressivas conduzidas por Nise constituíram outro ponto de aproximação com conteúdos da disciplina. A produção artística apresentada no filme pode ser relacionada, em termos pedagógicos, a processos de aprendizagem, experiência e plasticidade do sistema nervoso.

A neuroplasticidade pode ser compreendida como a capacidade do sistema nervoso de modificar sua organização estrutural e funcional em resposta às experiências, à aprendizagem e às diferentes demandas impostas pelo ambiente. Esse processo envolve mecanismos que podem ocorrer em diferentes níveis, desde alterações na eficácia das conexões sinápticas até reorganizações mais amplas de circuitos e redes neurais, constituindo uma propriedade fundamental do funcionamento do sistema nervoso ao longo da vida (Kolb; Gibb, 2011; Mateos-Aparicio; Rodríguez-Moreno, 2019). Desse modo, experiências ambientais, relacionais e de aprendizagem podem participar de processos de adaptação e reorganização neural, evidenciando o caráter dinâmico das relações entre cérebro, comportamento e ambiente.

A partir dessa perspectiva, as oficinas terapêuticas e as atividades expressivas apresentadas no filme podem ser discutidas, em contexto educacional, como experiências que mobilizam interação social, expressão emocional, atenção, memória, criatividade e aprendizagem. Essa aproximação permite estabelecer um diálogo entre os conhecimentos da neurociência e as práticas de cuidado em saúde mental, especialmente ao considerar que experiências significativas e a interação com o ambiente participam continuamente da organização funcional do sistema nervoso.

Entretanto, é fundamental estabelecer os limites dessa interpretação. Não se pode afirmar, com base exclusivamente nas situações retratadas na obra cinematográfica, que as oficinas produziram alterações neuroplásticas específicas nos pacientes, tampouco determinar quais estruturas, circuitos ou mecanismos neurais teriam sido modificados. Uma conclusão dessa natureza exigiria investigação neurobiológica própria, com delineamento metodológico adequado e instrumentos capazes de avaliar tais modificações. Assim, a neuroplasticidade deve ser empregada, nesse contexto, como fundamento teórico para compreender a capacidade dinâmica do sistema nervoso diante das experiências, e não como evidência de um efeito neurobiológico diretamente demonstrado pelas práticas representadas no filme. A força didática da aproximação está justamente em permitir que os estudantes distingam uma hipótese conceitualmente plausível de uma evidência experimental. A narrativa abre espaço para discutir como experiências significativas, estimulação, aprendizagem e relações sociais se associam ao funcionamento cerebral, sem transformar a obra cinematográfica em prova científica.

5.5. DA NEUROANATOMOFISIOLOGIA À FORMAÇÃO HUMANIZADA

A experiência com o filme evidenciou uma possibilidade formativa que ultrapassa a memorização de estruturas, vias neurais e mecanismos fisiológicos. Ao acompanhar personagens que poderiam ser reduzidos a diagnósticos ou alterações comportamentais, os estudantes são convidados a considerar também suas histórias, afetos, produções simbólicas, formas de expressão e relações estabelecidas ao longo da narrativa. Esse movimento amplia o olhar sobre o comportamento humano e favorece uma compreensão na qual os conhecimentos neurobiológicos constituem uma dimensão importante, mas não exclusiva, da formação em Psicologia.

Essa perspectiva não nega ou diminui a dimensão biológica do sofrimento psíquico. Ao contrário, situa o conhecimento neurobiológico em uma compreensão mais ampla do ser humano. O cérebro pode ser estudado como um sistema integrado, dinâmico e relacionado à experiência, enquanto a Psicologia mantém em foco a singularidade e o contexto do sujeito. Dessa forma, conteúdos relacionados ao funcionamento do sistema nervoso podem ser articulados às experiências emocionais, às relações interpessoais e às condições ambientais apresentadas na narrativa, evitando interpretações que estabeleçam relações simplificadas entre determinada estrutura cerebral e um comportamento específico.

Essa articulação mostra-se especialmente relevante na formação inicial em Psicologia. O estudo da Neuroanatomofisiologia pode, em determinados momentos, ser percebido pelos estudantes como predominantemente técnico ou distante das questões humanas e profissionais que caracterizam o curso. Ao relacionar esses conhecimentos a situações que envolvem sofrimento psíquico, cuidado, autonomia, vínculo e expressão, torna-se possível ampliar o significado atribuído aos conteúdos estudados. Assim, compreender estruturas e funções do sistema nervoso deixa de representar apenas a aquisição de conhecimentos biológicos e passa a contribuir para a construção de um olhar mais integrado sobre a pessoa.

A narrativa também favorece reflexões sobre o lugar ocupado pelo profissional diante do sofrimento do outro. As diferentes formas de interação apresentadas no filme permitem problematizar práticas centradas exclusivamente no controle de comportamentos e contrastá-las com possibilidades de cuidado baseadas na aproximação, na escuta e no reconhecimento das formas singulares de expressão. No contexto da formação acadêmica, essa discussão possibilita aproximar conhecimentos científicos e questões relacionadas à responsabilidade profissional, mostrando que a compreensão dos mecanismos biológicos não está dissociada da maneira como o sujeito é percebido e acolhido nas práticas de cuidado.

Nesse sentido, a humanização não é apresentada como elemento complementar ou externo ao conhecimento científico. A proposta pedagógica permite compreendê-la como dimensão que atravessa a própria utilização desse conhecimento. Saber como o sistema nervoso funciona, reconhecer mecanismos envolvidos nas emoções, no comportamento ou nas respostas ao ambiente e compreender os efeitos de determinadas intervenções são conhecimentos fundamentais; entretanto, sua aplicação ocorre diante de sujeitos concretos, inseridos em histórias, relações e contextos específicos. Essa aproximação contribui para que

o estudante perceba que rigor científico e sensibilidade diante da experiência humana podem coexistir na formação profissional.

O cinema funcionou, portanto, como elemento articulador entre diferentes campos do conhecimento. Sua potência pedagógica não reside em substituir livros, artigos científicos, práticas laboratoriais ou discussões conceituais, mas em criar situações capazes de mobilizar os conteúdos estudados e produzir perguntas que demandam o retorno ao conhecimento científico. As cenas tornam-se pontos de partida para questionamentos, interpretações e confrontos entre aquilo que é representado cinematograficamente e aquilo que pode ser sustentado pelos conhecimentos trabalhados na disciplina.

Nesse processo, a mediação docente assume papel fundamental. A simples exibição de uma obra cinematográfica não garante, por si só, aprendizagem ou reflexão crítica. É a organização da atividade, a seleção dos problemas a serem discutidos, a retomada dos conceitos neuroanatômicos e fisiológicos e a delimitação entre representação artística e evidência científica que permitem transformar a experiência com o filme em uma estratégia efetivamente formativa. O estudante deixa, assim, de ocupar apenas a posição de espectador e passa a ser convidado a observar, questionar, relacionar conceitos e construir interpretações fundamentadas.

A experiência evidencia, portanto, que o ensino de Neuroanatomofisiologia pode contribuir não apenas para a compreensão das bases biológicas do comportamento, mas também para uma formação capaz de reconhecer a complexidade do sujeito que será encontrado na futura prática profissional. Ao aproximar cérebro, comportamento, experiência, ambiente e relações humanas, a disciplina amplia suas possibilidades formativas e participa da construção de uma Psicologia que valoriza simultaneamente o conhecimento científico, a reflexão crítica e a humanização do cuidado.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A utilização do filme *Nise: O Coração da Loucura* na disciplina de Neuroanatomofisiologia mostrou-se pertinente como estratégia pedagógica para favorecer a articulação entre conteúdos neurocientíficos e questões próprias da formação em Psicologia. Ao inserir conceitos tradicionalmente abordados no campo das ciências biológicas em uma narrativa atravessada por experiências de sofrimento psíquico, relações humanas e práticas de cuidado, a atividade possibilitou ampliar o contexto de discussão de temas como emoções,

memória, respostas ao estresse, funções executivas, intervenções sobre o sistema nervoso e plasticidade cerebral. Esses conteúdos puderam ser aproximados de questões relacionadas à saúde mental, à ética profissional, à subjetividade e à humanização do cuidado.

Mais do que funcionar como recurso ilustrativo para conteúdos previamente trabalhados, a obra favoreceu a problematização da própria relação entre cérebro, comportamento e experiência. A compreensão dos fenômenos psicológicos exige reconhecer a participação dos processos neurobiológicos sem, contudo, reduzir a experiência humana ao funcionamento de estruturas ou circuitos neurais isolados. Da mesma forma, considerar a subjetividade, a história de vida e as relações sociais não implica desconsiderar a dimensão biológica. Nesse sentido, a atividade contribui para uma perspectiva integradora, na qual diferentes níveis de análise podem dialogar na compreensão do comportamento e do sofrimento psíquico.

A trajetória de Nise da Silveira representada no filme amplia essa discussão ao colocar em evidência práticas de cuidado que valorizam aspectos como dignidade, autonomia, vínculo, expressão e reconhecimento da singularidade. Ao questionar formas de tratamento marcadas pela violência, pela institucionalização e pela redução do indivíduo à condição de paciente ou diagnóstico, a narrativa oferece elementos para refletir sobre os sentidos atribuídos ao cuidado em saúde mental e sobre a responsabilidade ética dos profissionais envolvidos nesse campo. Para estudantes em início da formação em Psicologia, tais reflexões podem contribuir para que os conteúdos biológicos sejam compreendidos desde o princípio em diálogo com as dimensões humanas e sociais que atravessam a futura atuação profissional.

Outro aspecto relevante refere-se à possibilidade de estabelecer aproximações entre diferentes componentes da formação acadêmica. A Neuroanatomofisiologia, quando trabalhada exclusivamente a partir da descrição de estruturas e mecanismos fisiológicos, pode ser percebida pelos estudantes como um campo distante das questões que os aproximaram da Psicologia. A utilização de uma obra cinematográfica vinculada à história da saúde mental brasileira permite atribuir contexto aos conhecimentos científicos e explicitar possíveis relações entre bases neurobiológicas, comportamento, experiência e práticas profissionais. Dessa maneira, o recurso audiovisual pode atuar como elemento articulador entre conhecimentos básicos e questões que serão aprofundadas posteriormente em outros componentes curriculares.

A experiência reforça, entretanto, a necessidade de mediação docente crítica no uso pedagógico do cinema. Filmes são construções narrativas e não constituem evidências clínicas, históricas ou neurobiológicas por si mesmos. Por essa razão, não devem substituir artigos científicos, livros, documentos históricos ou outras fontes acadêmicas. Seu potencial pedagógico encontra-se justamente em outra dimensão: na capacidade de apresentar situações complexas, mobilizar conhecimentos prévios, provocar questionamentos, favorecer a formulação de hipóteses e criar oportunidades para que conceitos científicos sejam confrontados com problemas concretos e multidimensionais. A efetividade da estratégia, portanto, depende menos da simples exibição da obra e mais das questões propostas, das discussões conduzidas e da articulação estabelecida pelo docente entre a narrativa cinematográfica e os conhecimentos científicos.

Essa cautela torna-se particularmente importante quando são discutidos conceitos como neuroplasticidade, efeitos do ambiente sobre o sistema nervoso ou repercussões neurobiológicas de intervenções terapêuticas. Embora esses conhecimentos forneçam fundamentos para compreender o caráter dinâmico das relações entre cérebro e experiência, as situações apresentadas no filme não permitem afirmar a ocorrência de modificações neurobiológicas específicas nos personagens retratados. O trabalho pedagógico com a obra deve, portanto, distinguir aquilo que pode ser utilizado como ponto de partida para uma reflexão teoricamente fundamentada daquilo que exigiria demonstração empírica por meio de investigação científica específica.

Como limitação, este relato não apresenta avaliação sistemática da aprendizagem nem dados empíricos produzidos com os estudantes, uma vez que a atividade não foi originalmente delineada como pesquisa de intervenção. Consequentemente, não é possível estabelecer relações causais entre a utilização do filme e eventuais mudanças na aprendizagem, nas atitudes ou nas concepções dos participantes. Os resultados apresentados devem ser compreendidos no âmbito de um relato de experiência pedagógica, cuja contribuição reside principalmente na descrição e reflexão sobre uma possibilidade de abordagem interdisciplinar no ensino de Neuroanatomofisiologia.

Essa limitação, contudo, aponta possibilidades para o desenvolvimento de experiências futuras. A estratégia poderá ser acompanhada por instrumentos de avaliação diagnóstica e formativa, questionários, produções escritas, registros reflexivos, mapas conceituais ou outras formas de acompanhamento da aprendizagem. Estudos posteriores

poderão investigar, por exemplo, de que maneira atividades mediadas pelo cinema contribuem para a compreensão das relações entre cérebro e comportamento, para a integração entre conhecimentos biológicos e psicológicos e para a reflexão dos estudantes acerca da humanização do cuidado em saúde mental. Quando houver produção sistemática de dados com finalidade de pesquisa, deverão ser observados os procedimentos metodológicos e éticos aplicáveis.

Além disso, a experiência sugere que o ensino das bases biológicas do comportamento pode ultrapassar uma abordagem predominantemente descritiva, sem perder o rigor científico que caracteriza a área. A compreensão de estruturas anatômicas, processos fisiológicos e mecanismos neurobiológicos permanece indispensável à formação; entretanto, sua contextualização pode favorecer a construção de sentidos para a aprendizagem, sobretudo quando esses conhecimentos são relacionados às questões que atravessam a prática profissional do psicólogo. O desafio consiste, portanto, em promover uma formação capaz de articular diferentes dimensões explicativas sem produzir reducionismos.

Conclui-se que a utilização crítica e pedagogicamente mediada de Nise: O Coração da Loucura pode constituir uma estratégia relevante no ensino de Neuroanatomofisiologia em cursos de Psicologia. Ao aproximar conhecimentos sobre o sistema nervoso de discussões relacionadas ao sofrimento psíquico, à história da saúde mental, à ética e às relações de cuidado, a atividade favorece uma compreensão do ser humano que reconhece simultaneamente sua dimensão biológica, psicológica, social e histórica. Nesse percurso, a Neuroanatomofisiologia pode assumir um papel que ultrapassa a aprendizagem de estruturas e funções, contribuindo para a formação de profissionais capazes de compreender a complexidade dos fenômenos humanos.

Assim, ciência e humanização não precisam ocupar campos opostos na formação em Psicologia. Ao contrário, o rigor na compreensão dos processos neurobiológicos pode coexistir com o reconhecimento da singularidade, da autonomia, dos vínculos e da dignidade das pessoas. A experiência relatada aponta, portanto, para uma possibilidade de ensino em que conhecer o cérebro também significa reconhecer os limites das explicações exclusivamente biológicas e compreender que o sujeito que pensa, sente, aprende e sofre está inserido em uma história, em relações e em um contexto social. Essa articulação constitui uma contribuição importante para uma formação em Psicologia simultaneamente científica, crítica, ética e humanizada.

REFERÊNCIAS

- AMARANTE, Paulo. **Saúde mental e atenção psicossocial**. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2007.
- BEAR, Mark F.; CONNORS, Barry W.; PARADISO, Michael A. **Neurociências: desvendando o sistema nervoso**. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 2017.
- BRASIL. **Ministério da Saúde. Política Nacional de Humanização – PNH**. 1. ed., 1. reimpr. Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2013.
- DAMÁSIO, António R. **O erro de Descartes: emoção, razão e o cérebro humano**. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.
- ENGEL, George L. **The need for a new medical model: a challenge for biomedicine**. Science, v. 196, n. 4286, p. 129-136, 1977. DOI: 10.1126/science.847460.
- JUNG, Carl Gustav. **O homem e seus símbolos**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008.
- KANDEL, Eric R. et al. **Princípios de neurociências**. 5. ed. Porto Alegre: AMGH, 2014.
- KOLB, Bryan; GIBB, Robbin. **Brain plasticity and behaviour in the developing brain**. Journal of the Canadian Academy of Child and Adolescent Psychiatry, v. 20, n. 4, p. 265-276, 2011.
- KOLB, Bryan; WHISHAW, Ian Q.; TESKEY, G. Campbell. **An introduction to brain and behavior**. 6th ed. New York: Worth Publishers, 2019.
- LENT, Roberto. **Cem bilhões de neurônios?: conceitos fundamentais de neurociência**. 2. ed. São Paulo: Atheneu, 2010.
- MATEOS-APARICIO, Pedro; RODRÍGUEZ-MORENO, Antonio. **The impact of studying brain plasticity**. *Frontiers in Cellular Neuroscience*, v. 13, art. 66, 2019. DOI: 10.3389/fncel.2019.00066.
- NISE: O Coração da Loucura**. Direção: Roberto Berliner. Brasil: TVZero, 2015. 1 filme.
- PURVES, Dale et al. **Neuroscience**. 6th ed. New York: Oxford University Press, 2018.
- SILVEIRA, Nise da. **Imagens do inconsciente**. Rio de Janeiro: Alhambra, 1981.
- WORLD HEALTH ORGANIZATION. **World mental health report: transforming mental health for all**. Geneva: World Health Organization, 2022. ISBN 978-92-4-004933-8.

CAPÍTULO XIX

O CRONOTOPO DA EDUCAÇÃO NA CULTURA DIGITAL

THE CHRONOTOPE OF EDUCATION IN DIGITAL CULTURE

DOI: 10.51859/amplla.hec6315-19

Albanyra dos Santos Souza ¹

¹ Doutora em Estudos da Linguagem pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem / UFRN. Professora da Faculdade de Engenharia, Letras e Ciências Sociais do Seridó / UFRN.

RESUMO

Este artigo analisa como as tecnologias digitais e as mídias contemporâneas reconfiguram o tempo-espaço da educação e que sentidos essa transformação produz sobre o ensino e a aprendizagem no contexto escolar. Ancorado na perspectiva dialógica do Círculo de Bakhtin, sobretudo nas categorias de cronotopo, enunciado concreto, dialogismo e interação verbal, o estudo desloca o conceito de cronotopo do campo literário para a esfera educativa. A pesquisa é qualitativa, interpretativista e documental, tendo como corpus dois enunciados institucionais recentes: o Guia Educação Digital e Midiática (BRASIL, 2025a) e o Documento Curricular do Estado do Rio Grande do Norte para o Ensino Fundamental (RIO GRANDE DO NORTE, 2018). A partir da premissa de que o tempo da escola difere do tempo da cultura digital, a análise organiza-se em categorias, evidenciando o tensionamento entre um cronotopo escolar (programado, delimitado, curricularmente selecionado) e um cronotopo digital (contínuo-conectado, híbrido-móvel, em atualização constante e circulação permanente). Conclui-se que a reconfiguração cronotópica não anula o cronotopo escolar, mas o convoca a estabelecer com o digital uma relação dialógica e responsiva, reafirmando a escola como espaço-tempo de formação crítica, autoria e leitura do mundo.

Palavras-chave: Cronotopo. Círculo de Bakhtin. Cultura digital. Ensino de língua portuguesa. Educação digital e midiática.

ABSTRACT

This article analyzes how digital technologies and contemporary media reconfigure the time-space of education and what meanings this transformation produces for teaching and learning. Grounded in the dialogic perspective of the Bakhtin Circle, notably the categories of chronotope, concrete utterance, dialogism and verbal interaction, the study shifts the concept of chronotope from the literary field to the educational sphere. The research is qualitative, interpretive and documentary, with two recent institutional utterances as its corpus: the guide Educação Digital e Midiática (BRASIL, 2025a) and the Curricular Document of the State of Rio Grande do Norte for Elementary Education (RIO GRANDE DO NORTE, 2018). From the premise that school time differs from the time of digital culture, the analysis is organized into categories, evidencing the tension between a school chronotope (programmed, delimited, curricularly selected) and a digital chronotope (continuously connected, hybrid-mobile, constantly updated and permanently circulating). It concludes that the chronotopic reconfiguration does not annul the school chronotope, but summons it to a dialogic and responsive relationship with the digital, reaffirming the school as a time-space for critical formation, authorship and reading of the world.

Keywords: Chronotope. Bakhtin Circle. Digital culture. Portuguese language teaching. Digital and media education.

1. INTRODUÇÃO

A relação entre tecnologia e educação não é recente na história da formação humana. Toda tecnologia, da escrita à imprensa, do quadro-negro ao livro didático, sempre organizou modos de produzir, armazenar e fazer circular o conhecimento, imprimindo à escola configurações específicas de tempo e de espaço. O que particulariza o momento contemporâneo é a intensidade e a velocidade com que as tecnologias digitais e as mídias reconfiguram as práticas sociais, instaurando aquilo que Kenski (2007) denomina um novo ritmo da informação. Nesse cenário, a cultura digital deixa de ser acessório instrumental das práticas escolares para se converter em ambiência, um modo de vida que reorganiza a sensibilidade e os próprios sentidos de tempo e de espaço que estruturam o ensinar e o aprender.

A sociedade em rede (CASTELLS, 2013) e a cibercultura (LÉVY, 1999) evidenciam que a conectividade, a instantaneidade e a ubiquidade tornaram-se traços constitutivos da experiência contemporânea: a informação circula ininterruptamente, o conhecimento distribui-se em fluxos hipertextuais e as fronteiras entre casa, rua, escola e trabalho tornam-se porosas e móveis. A escola, edificada como instituição de tempos rígidos e espaços delimitados, vê-se diante de uma cultura que opera segundo outra lógica cronotópica, e é desse tensionamento que emerge o problema desta investigação.

Formula-se, assim, a seguinte questão de pesquisa: *como o avanço das tecnologias digitais e das mídias contemporâneas reconfigura o tempo-espaço da educação e quais sentidos essa transformação produz sobre o processo de ensino e aprendizagem no contexto escolar?* A hipótese que orienta o estudo é a de que a cultura digital instaura um cronotopo distinto do escolar e que compreender esse deslocamento é condição para uma prática pedagógica dialogicamente responsiva.

O objetivo geral é analisar, à luz da perspectiva dialógica do Círculo de Bakhtin, como as tecnologias digitais e as mídias contemporâneas reconfiguram o cronotopo educacional e transformam as concepções de linguagem, interação, ensino e aprendizagem. A escolha do cronotopo como lente analítica justifica-se por sua fecundidade heurística. Embora formulado na teoria do romance, constitui uma categoria de compreensão da experiência (MACHADO, 2010) aplicável a diferentes esferas da atividade humana, entre elas a educativa.

A relevância do estudo adensa-se pela conjuntura normativa recente: a Política Nacional de Educação Digital — PNED (BRASIL, 2023), a Estratégia Brasileira de Educação Midiática — EBEM (BRASIL, 2025c), a Base Nacional Comum Curricular — BNCC (BRASIL, 2017) e a Resolução CNE/CEB nº 2, de 21 de março de 2025, que institui as Diretrizes Operacionais Nacionais (BRASIL, 2025b) sobre o uso de dispositivos digitais e a integração curricular da educação digital e midiática e que tornaram a cultura digital elemento curricular obrigatório da Educação Básica. É nesse contexto que se inscrevem os dois documentos do corpus: o Guia Educação Digital e Midiática: como elaborar e implementar o currículo nas escolas (BRASIL, 2025a) e o Documento Curricular do Estado do Rio Grande do Norte para o Ensino Fundamental (RIO GRANDE DO NORTE, 2018).

Além desta introdução, o texto organiza-se em quatro seções: o referencial teórico (linguagem como prática social, cronotopo e dialogismo); a metodologia; a análise do corpus a partir de quatro categorias cronotópicas (tempo, espaço, informação e conhecimento), com a discussão das implicações pedagógicas; e as considerações finais.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

2.1. A LINGUAGEM COMO PRÁTICA SOCIAL: OS FUNDAMENTOS DIALÓGICOS DO CÍRCULO DE BAKHTIN

As reflexões dos primeiros textos do Círculo de Bakhtin não se prendiam a uma concepção de linguagem delimitada, ao contrário, buscava-se uma reflexão filosófica mais ampla. A denominação Círculo de Bakhtin foi atribuída a posteriori a um grupo de intelectuais de diferentes áreas, entre eles o filósofo Matvei I. Kagan, o estudioso de literatura Lev V. Pumpianski e os três nomes mais conhecidos: o crítico literário Mikhail Bakhtin, Valentin N. Volóchinov e o filólogo Pavel N. Medvedev. As reuniões ocorreram de 1919 a 1929, em Nevel, Vitebsk e São Petersburgo (FARACO, 2009).

No conjunto de obras do Círculo, destacam-se dois grandes projetos intelectuais. No primeiro deles, segundo Faraco (2009, p. 16, grifo do autor), “[...] Bakhtin parece haver, de início, a intenção de construir uma ‘prima philosophia’”, dedicando-se à crítica ao teoreticismo. O segundo, presente nos textos de Volóchinov e Medvedev (1925–1930), “[...] era contribuir para a construção de uma teoria marxista da chamada criação ideológica”

(FARACO, 2009, p. 17), apresentando, inicialmente, uma crítica sistemática ao chamado marxismo vulgar.

Bakhtin e Volóchinov foram os integrantes mais dedicados às questões da linguagem, e a filosofia por eles construída não se encontra sintetizada em um único texto: ganha diferentes contornos nas produções manuscritas ao longo da década de 1920.

Em *Discurso na vida e o discurso na arte* (1976), de Volóchinov/Bakhtin, aparece pela primeira vez, de modo explícito, a temática da linguagem. Firma-se o entendimento de que o discurso verbal, como fenômeno da comunicação cultural, só se compreende mediante a situação social que o engendra.

Já em 1929, Volóchinov retoma a teoria da linguagem em *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem* (2017). Na obra, conforme aponta Grillo (2017), a relação pensamento e linguagem, é um aspecto amplamente debatido na primeira parte de MFL sob viés sociológico, tendo por base como o sujeito lida com a alteridade no mundo exterior. Busca-se ali determinar a natureza do objeto da ciência da linguagem, por meio da crítica às concepções objetivista abstrata e subjetivista idealista, numa análise das diversas refrações do discurso.

Orientações sobre a linguagem já estavam presentes em *Para uma filosofia do ato responsável*, do início da década de 1920 (SOBRAL, 2009), que expõe a relação entre o mundo da cultura, em que os atos são objetivados na elaboração teórica, e o mundo da vida, em que os atos únicos e irrepetíveis se realizam. É nesse mundo que o sujeito age eticamente, e o ato contrapõe o eu e o outro, cada qual portador de um universo de valores.

A esses eixos correspondentes à unicidade do ser e do evento, a relação com o outro e a dimensão axiológica somam-se os pilares sobre os quais a concepção de linguagem se ergue: o enunciado concreto, constituído na interação social; os gêneros do discurso, nos quais o enunciado ganha forma; o dialogismo, posição ativa e responsiva na compreensão do discurso; e a relação espaço-temporal em que os gêneros cumprem sua função social. É esta última — a dimensão cronotópica — que interessa mais de perto a este estudo.

2.2. O CRONOTOPO: TEMPO E ESPAÇO COMO DIMENSÕES INDISSOCIÁVEIS

As teorizações sobre o cronotopo foram desenvolvidas por Bakhtin em *Teoria do romance II: as formas do tempo e do cronotopo* (2018) e em *Estética da criação verbal* (2011), no estudo *O tempo e o espaço nas obras de Goethe*, em que examina aspectos espaço-

temporais do romance. Embora o romance não seja nosso objeto, vislumbra-se o uso da categoria na análise de outras esferas da comunicação e da atividade humana, na relação entre tecnologia, linguagem e ensino. Para Bakhtin (2018, p. 236), “Qualquer entrada no campo dos sentidos só se concretiza pela porta dos cronotopos”, visto serem eles a porta de acesso à compreensão dos significados, seja no estudo do romance, seja no de qualquer outro gênero discursivo.

O termo cronotopo é oriundo das ciências matemáticas, fundamentado na teoria da relatividade de Einstein e transposto para a crítica literária. Nas palavras de Bakhtin:

Chamaremos cronotopo (que significa tempo-espaço) a interligação essencial de espaço e tempo como foram artisticamente assimiladas na literatura. Esse termo é empregado nas ciências matemáticas e foi introduzido e fundamentado com base na teoria da relatividade (Einstein). Para nós não importa o seu sentido específico na teoria, e o transferimos daí para cá — para os campos dos estudos da literatura — quase como uma metáfora (quase, mas não inteiramente); importa-nos nesse termo a expressão de inseparabilidade do espaço e do tempo (o tempo como a quarta dimensão do espaço) (BAKHTIN, 2018, p. 211, grifo do autor).

Bakhtin ressignifica o conceito no campo literário e analisa os cronotopos do romance europeu, do grego ao de Rabelais, justificando que “*Em nossos ensaios analisamos apenas os grandes cronotopos tipologicamente estáveis, que determinam as mais importantes variedades de gêneros do romance nas diversas etapas de sua evolução*” (BAKHTIN, 2018, p. 217). Consideram-se, assim, valores cronotópicos de graus e dimensões diversos, como o cronotopo do encontro e o da estrada, distintos por sua intensidade axiológico-emocional. É na estrada que os caminhos se cruzam, que pessoas separadas pela hierarquia social se encontram e que os destinos se entrelaçam.

Bakhtin chama a atenção, ainda, para o cronotopo do limiar, próximo do tema do encontro, porém substancialmente mais completo, pois “[...] *é o cronotopo da crise e da mudança de vida*” (BAKHTIN, 2018, p. 224). Nas obras de Dostoiévski, por exemplo:

[...] o limiar e os seus contíguos cronotopos da escada, da antessala, do corredor, bem como os seus continuadores de cronotopos da rua e da praça, são os principais espaços da ação, são os espaços onde se realizam os acontecimentos das crises, das quedas, das renovações, do “estalo”, das decisões que determinam toda a vida de um homem. Nesse cronotopo, o tempo é, em suma, um instante que parece não ter duração e que sai do curso normal do tempo biográfico (BAKHTIN, 2018, p. 224-225, grifo do autor).

Em seus estudos, Bakhtin buscou descrever os “[...] ‘*cronotopos maiores*’ que definem o gênero e constituem o principal campo para eventos em mundos particulares” (MORSON; EMERSON, 2008, p. 442, grifo dos autores). Nos limites de uma obra, porém, há muitos cronotopos, um deles englobador e dominante, conforme Bemong et al. (2015, p. 22), para quem “[...] a interação entre as unidades cronotópicas concretas de uma narrativa deixa o leitor com uma impressão global, a que chamamos de cronotopo maior ou dominante” (grifo dos autores). Foram esses cronotopos maiores o objeto de análise bakhtiniano.

Morson (2015) chama a atenção para o fato de que muitos conceitos associados à teoria bakhtiniana são essencialmente cronotópicos. Segundo o autor:

A “irrepetibilidade”, como o próprio nome sugere, significa que um mesmo evento não pode se dar duas vezes [...]. Na teoria bakhtiniana da linguagem, um enunciado se constrói por sua irrepetibilidade [...]. A temporalidade também configura o conceito bakhtiniano de diálogo [...]. Seu resultado não é “previamente dado”, mas construído no processo de troca. Um mesmo ponto inicial de uma conversa pode levar a múltiplas combinações (MORSON, 2015, p. 119, grifo do autor).

A irrepetibilidade, associada a tempo e espaço, compreende-se no âmbito da unicidade da ação participativa do sujeito. As categorias de tempo e espaço carregam valores construídos na inserção histórica, pois é na interação viva que se instaura o posicionamento único e insubstituível do sujeito, determinado pelos valores do ato. “*Em outras palavras, a experiência é sempre executada por um sujeito em uma determinada posição que lhe imprime valor e confere sentido a partir da interação com o mundo dado, num processo único e irrepetível*” (LIMA, 2018, p. 71).

Nesse mundo da irrepetibilidade, o sujeito participa de forma ativa, responsável e dialógica, e a realidade se garante em sua participação única no processo de troca verbal. Por isso, um mesmo ponto inicial de conversação pode desdobrar-se em múltiplas continuações, pois as interações entre os cronotopos são de natureza dialógica, “[...] todos os diálogos têm lugar num dado cronotopo, e os cronotopos entram em relações dialógicas. Cada conceito é necessário para uma compreensão plena do outro, mas os dois são, não obstante, distintos” (MORSON; EMERSON, 2008, p. 444). A formulação é decisiva para a análise, pois permite pensar a relação entre cronotopo escolar e cronotopo digital não como oposição excludente, mas como tensão dialógica produtiva.

Bakhtin (2018) afirma, ademais, que os cronotopos possuem vários significados, entre os quais o temático e o figurativo. Quanto ao significado temático, os cronotopos são centros organizadores dos principais acontecimentos, *“Pode-se dizer francamente que pertence a eles o significado basilar gerador do enredo”* (BAKHTIN, 2018, p. 226). O significado figurativo, por sua vez, relaciona-se à concretização dos acontecimentos, uma vez que *“O próprio cronotopo fornece um terreno importante para a exibição-representação dos acontecimentos. E isso se deve justamente à condensação espacial e à concretização dos sinais do tempo [...] determinados trechos do espaço”* (BAKHTIN, 2018, p. 227). Em síntese, conforme Bemong et al. (2015, p. 20-21), os cronotopos têm *“[...] significado na geração da narrativa do enredo, da trama; têm significado representacional; fornecem a base para discutir os tipos de gêneros; têm significado semântico”*.

Machado (2010, p. 212), ao refletir sobre o tema, sustenta que o *“Cronotopo se firmou como categoria que define não apenas o continuum espaço-tempo, mas a semiose de diferentes sistemas de signos [...]”*. O tempo e o espaço são construídos na composição da obra como texto de cultura, uma vez que os signos da cultura integram sua composição:

O cronotopo foi concebido como uma forma arquitetônica da narrativa que configura modos de vida em contextos particulares de temporalidades. O tempo, para Bakhtin, torna-se pluralidade de visões de mundo: tanto na experiência quanto na criação, manifesta-se como um conjunto de simultaneidades que não são instantes, mas acontecimentos no complexo de seus desdobramentos. A pluralidade de que fala Bakhtin só pode ser apreendida no grande tempo das culturas e das civilizações, quer dizer, no espaço (MACHADO, 2010, p. 214).

Nessa direção, a narrativa e os gêneros do discurso constituem instâncias estéticas de representação do tempo-espaço. Na orientação dialógica de investigação bakhtiniana, tempo e espaço configuram modos de vida em contextos particulares, simultaneidade de experiências e acontecimentos complexos que emergem de ações singulares. Os gêneros, tal como as narrativas, tornam-se campo fértil de investigação, pois neles se constroem os discursos sobre o mundo.

Em *O tempo e o espaço nas obras de Goethe* (2011), Bakhtin (2011, p. 225) discorre sobre *“A capacidade de ver o tempo, de ler o tempo no todo espacial do mundo [...] perceber o preenchimento do espaço não como um fundo imóvel e um dado acabado de uma vez por todas, mas como um todo em formação, como acontecimento”*. Essa capacidade teria sido plenamente reconhecida por Goethe, ao atingir um ponto culminante da visão do tempo

histórico na literatura. Para Bakhtin (2011, p. 227, grifo do autor), “[...] *tudo o que é essencial pode e deve ser visível; tudo o que é invisível é secundário*”, de modo que o olho que vê procura e encontra o tempo mesmo diante do que aparenta estar acabado.

Tudo é intensivo no mundo de Goethe: nele não há lugares mortos, imóveis, paralisados, não existe fundo imutável, não existe decoração nem ambiente que não participe da ação e da formação (nos acontecimentos). Por outro lado, em todos os seus momentos essenciais, esse tempo está localizado em um espaço concreto, marcado nele; no mundo de Goethe não há acontecimento, enredos, motivos temporais que sejam indiferentes a um determinado lugar no espaço da realização, que possam realizar-se em toda a parte e em lugar algum. Tudo nesse mundo é tempo-espaço, cronotopo autêntico (BAKHTIN, 2011, p. 245, grifo do autor).

Embora presente nas obras de Goethe, herdeiro do Iluminismo, esse pensamento guarda contemporaneidade. Assim como o tempo foi percebido na natureza e na vida humana, movimento semelhante ocorre hoje em qualquer realidade viva que se relacione com o mundo. Não há lugares mortos nem acontecimentos sem ação, uma vez que todo acontecimento vivo possui tempo localizado e espaço concreto. Assim, “*O cronotopo é uma forma de compreensão da experiência*” (MACHADO, 2010, p. 212), unidade fundamental da percepção humana da realidade nas práticas sociais. Cabe-nos perceber os indícios do curso do tempo, sobretudo do tempo hipermoderno (LIPOVETSKY; CHARLES, 2004), que se revela nas esferas da comunicação discursiva e se manifesta pela linguagem.

Assumidos esses pressupostos teóricos, descrevem-se a seguir as escolhas metodológicas para o estudo.

3. METODOLOGIA

Esse estudo configura-se como investigação qualitativa, interpretativista e documental. Qualitativa porque visa à compreensão de sentidos, e não à quantificação (LÜDKE; ANDRÉ, 1986); interpretativista porque assume que o conhecimento se constrói na relação entre pesquisador e objeto, mediada pela linguagem; documental porque toma como fonte documentos institucionais que, como enunciados concretos, materializam posições axiológicas e projetos de educação (GIL, 2002).

Os documentos não são tomados como repositórios neutros, mas como enunciados situados, produzidos em condições sócio-históricas, endereçados a interlocutores e

atravessados por vozes sociais em relação dialógica. Analisá-los implica perscrutar os sentidos que produzem sobre tempo, espaço, informação e conhecimento na cultura digital.

O corpus é constituído por dois documentos. O primeiro é o Guia Educação Digital e Midiática: como elaborar e implementar o currículo nas escolas (BRASIL, 2025a), elaborado pelo MEC/Secretaria de Educação Básica, que explicita a relação entre a Política Nacional de Educação Digital - PNED, a cultura digital e a Base Nacional Comum Curricular - BNCC, com base na Resolução CNE/CEB nº 2/2025. O segundo é o Documento Curricular do Estado do Rio Grande do Norte para o Ensino Fundamental (RIO GRANDE DO NORTE, 2018), com foco no componente Língua Portuguesa, por sua pertinência à discussão sobre linguagem, interação e ensino.

A análise parte da premissa de que o tempo da escola apresenta características divergentes do tempo da cultura digital. Dela derivam quatro categorias, construídas como pares em tensão dialógica: I) tempo programado / tempo contínuo-conectado; (II) sala de aula / espaço híbrido-móvel; (III) informação estável / informação em fluxo; (IV) conhecimento selecionado / conhecimento circulante. Pensar o tempo da escola e o tempo da cultura digital não significa entendê-las como dicotomias excludentes, mas como polos de um mesmo campo cronotópico, cuja interação, à maneira bakhtiniana, é dialógica.

4. O CRONOTOPO DA EDUCAÇÃO NA CULTURA DIGITAL: ANÁLISE DO CORPUS

Tomados como enunciados concretos, o Guia do MEC (BRASIL, 2025a) e o Documento Curricular do Rio Grande do Norte (RIO GRANDE DO NORTE, 2018) respondem a um mesmo problema: como fazer a escola dialogar com uma cultura cujo cronotopo difere do cronotopo escolar herdado da modernidade (o do horário, da série, do bimestre e do currículo), ao passo que a cultura digital opera em regime de conectividade contínua, mobilidade espacial, atualização incessante e circulação distribuída do conhecimento. As quatro categorias a seguir explicitam esse tensionamento e seus sentidos para o ensino e a aprendizagem.

4.1. TEMPO: DO PROGRAMADO AO CONTÍNUO-CONECTADO

A primeira categoria diz respeito ao tempo. O cronotopo escolar estrutura-se sobre um tempo programado, linear, cumulativo, sequencial. O Documento Curricular do Rio Grande do Norte organiza o Ensino Fundamental em nove anos, orientando o planejamento

pela “progressão do conhecimento por meio da consolidação das aprendizagens anteriores” (RIO GRANDE DO NORTE, 2018, p. 61), lógica que pressupõe sequência, gradação e um tempo mensurável, dividido em etapas. Trata-se de uma temporalidade biográfica e institucional, na qual cada aprendizagem tem lugar previsto na cronologia do percurso escolar.

A cultura digital, ao contrário, instaura um tempo contínuo-conectado. O próprio Guia do MEC, ao descrever a Estratégia Brasileira de Educação Midiática, refere o compromisso do Estado com “ações contínuas e integradas” (BRASIL, 2025a, p. 4), enunciado que traduz a lógica do fluxo permanente do ambiente digital. Não é mais o tempo que se encerra ao soar o sinal, mas o tempo que não cessa, da notificação, da atualização, da conexão ininterrupta. Castells (2013) o denomina “tempo atemporal”, no qual a sequência linear se comprime e a simultaneidade vira regra; Byung-Chul Han (2015) descreve uma sociedade do desempenho marcada pela hiperatividade e pela aceleração, que dispersa a atenção e comprime o tempo da reflexão.

Curiosamente, esse tempo digital guarda afinidade com o cronotopo do limiar descrito por Bakhtin (2018). Um tempo que é “[...] *um instante que parece não ter duração e que sai do curso normal do tempo biográfico*” (BAKHTIN, 2018, p. 224-225). O agora permanente da tela é, também ele, cronotopo de crise e mudança, que desafia a duração ordenada do tempo escolar. Enquanto a escola opera com o tempo da maturação, o digital opera com a instantaneidade. A tarefa pedagógica não é substituir um tempo pelo outro, mas orquestrá-los dialogicamente, preservando o tempo lento da elaboração sem ignorar a pulsação da cultura conectada.

4.2. ESPAÇO: DA SALA DE AULA AO HÍBRIDO-MÓVEL

A segunda categoria refere-se ao espaço. O cronotopo escolar tem na sala de aula seu espaço por excelência, fechado, presencial e hierarquicamente organizado. Mas ambos os documentos sinalizam a porosidade dessa fronteira. O Documento Curricular do Rio Grande do Norte afirma que, “*dentro ou fora da sala de aula, as vivências educacionais devem colaborar com a produção de saberes*” (RIO GRANDE DO NORTE, 2018, p. 62), reconhecendo que a aprendizagem transborda os muros escolares. O Guia do MEC, ao tratar da educação midiática, define-a como a capacidade de participar criticamente do ambiente informacional “*tanto físico quanto digital*” (BRASIL, 2025a, p. 8), assumindo a coexistência de espaços presenciais e virtuais.

A cultura digital instaura, assim, um espaço híbrido e móvel, marcado pela ubiquidade. Santaella (2013) fala em aprendizagem ubíqua, aprender a qualquer hora e lugar, mediado por dispositivos móveis. Lévy (1999) trata da desterritorialização promovida pela cibercultura, que dissolve a coincidência entre espaço físico e espaço de interação. Tal reconfiguração ressoa o cronotopo da estrada e da praça (BAKHTIN, 2018), pois assim como na estrada os caminhos se cruzam e pessoas separadas pela hierarquia social se encontram, a rede digital constitui uma praça pública contemporânea na qual sujeitos distantes dialogam e produzem sentidos. A escola deixa de ser o único lugar da aprendizagem e cede espaço para uma rede espacialmente distribuída de práticas educativas.

4.3. INFORMAÇÃO: DA ESTABILIDADE RELATIVA À ATUALIZAÇÃO CONSTANTE

A terceira categoria relaciona-se à informação. No cronotopo escolar, a informação é relativamente estável, pois se organiza em torno do livro didático e de materiais preestabelecidos, de atualização lenta e mediada institucionalmente. Não por acaso, o Guia do MEC posiciona os recursos digitais como complemento, não substituição, aos “*materiais impressos*” (BRASIL, 2025a, p. 12), preservando a função estabilizadora do impresso. A cultura digital, por sua vez, caracteriza-se pela atualização constante e pelo excesso informacional. No eixo Mundo Digital da BNCC Computação, o Guia destaca a importância de compreender “*o poder da informação e a importância de armazená-la e protegê-la*”, bem como “*as formas de processamento, transmissão e distribuição segura e confiável*” (BRASIL, 2025a, p. 10), evidenciando que a informação passou a ser fluxo dinâmico, e não dado estável.

É dessa instabilidade que emerge a necessidade da educação midiática. Ao formar indivíduos capazes de “discernir entre informações confiáveis e desinformação” (BRASIL, 2025a, p. 8) e ao mobilizar o conceito de Integridade da Informação, o documento reconhece que, no regime digital, a informação é abundante, veloz e nem sempre fidedigna. A irrepetibilidade bakhtiniana (MORSON, 2015) radicaliza-se, uma vez que cada enunciado que circula na rede é único, situado e efêmero, exigindo do sujeito não a memorização de conteúdos estáveis, mas a competência para avaliar, contextualizar e responder criticamente ao fluxo informacional.

4.4. CONHECIMENTO: DO SELECIONADO PELO CURRÍCULO AO DISPONÍVEL E CIRCULANTE

A quarta categoria de análise distingue o conhecimento selecionado pelo currículo do conhecimento disponível e circulante. O currículo é um recorte que seleciona, organiza e sequencia saberes legítimos, e o Documento Curricular do Rio Grande do Norte o materializa ao codificar competências por ano de escolaridade. A cultura digital, contudo, disponibiliza o conhecimento em circulação aberta, não linear e distribuída. O documento potiguar reconhece esse movimento ao prever a inserção da *“cultura digital e das diferentes linguagens e letramentos, desde aqueles mais básicos, com nível simples de hipertextualidade, até aqueles mais complexos que envolvem a hipermídia”* (RIO GRANDE DO NORTE, 2018, p. 61), formas de organização do conhecimento que são, por natureza, reticulares e navegáveis, e não lineares.

Essa circulação distribuída ecoa a noção de conhecimento em rede e de inteligência coletiva (LÉVY, 1999; CASTELLS, 2013). No Guia do MEC, a Cultura Digital é definida como o conjunto de aprendizagens *“voltadas à participação consciente e democrática por meio das tecnologias digitais”*, o que pressupõe *“a construção de atitude crítica, ética e responsável em relação à multiplicidade de ofertas midiáticas e digitais”* (BRASILa, 2025, p. 10). O conhecimento não é apenas recebido, mas produzido, avaliado e compartilhado pelos próprios sujeitos. Não por acaso, a décima competência específica de Língua Portuguesa do documento potiguar prescreve *“Mobilizar práticas da cultura digital, diferentes linguagens, mídias e ferramentas digitais para expandir as formas de produzir sentidos [...] e realizar diferentes projetos autorais”* (RIO GRANDE DO NORTE, 2018, p.63). Da recepção à autoria, o estudante desloca-se de consumidor a produtor de conhecimento, o que exige do professor um novo papel: menos transmissor, mais mediador e avaliador de sentidos.

4.5. IMPLICAÇÕES PARA O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM

A leitura dialógica das quatro categorias permite responder à questão que orienta o estudo *“como o avanço das tecnologias digitais e das mídias contemporâneas reconfigura o tempo-espço da educação e quais sentidos essa transformação produz sobre o processo de ensino e aprendizagem no contexto escolar?”*. O primeiro sentido é o de que não há substituição pura de um cronotopo por outro, ou seja, tempo programado e tempo contínuo-conectado, sala de aula e espaço híbrido-móvel, informação estável e informação em fluxo,

conhecimento selecionado e conhecimento circulante coexistem em relação dialógica. Como lembram Morson e Emerson (2008, p. 444), os cronotopos “entram em relações dialógicas”, e cada um é necessário à compreensão plena do outro. Os documentos analisados, ao articularem impresso e digital, presencial e virtual, seleção curricular e cultura digital, são eles próprios tentativas de orquestrar essa relação.

O segundo sentido diz respeito à concepção de linguagem que sustenta o ensino. O Documento Curricular do Rio Grande do Norte afirma que “A linguagem é uma atividade sociocultural, dinâmica e contínua, resultante da criatividade que emerge da interação entre as pessoas” (RIO GRANDE DO NORTE, 2018, p. 58), definição que ressoa a tese volochiniana de que a interação discursiva é a realidade fundamental da língua. O documento reconhece ainda a dimensão cronotópica da linguagem ao afirmar que as variantes se distinguem “de acordo com a classe social, o nível de escolaridade, a espacialidade e a temporalidade” (RIO GRANDE DO NORTE, 2018, p. 60). Ensinar língua na cultura digital é, portanto, ensinar a agir por meio de enunciados concretos em novos gêneros, suportes e cronotopos, mobilizando os multiletramentos (ROJO; MOURA, 2012) sem abandonar a formação crítica.

O terceiro sentido é ético-formativo. Se a cultura digital, na leitura de Han (2015), tende à aceleração, à dispersão e ao cansaço, a escola pode constituir-se como um contra-cronotopo: um espaço-tempo de desaceleração produtiva, leitura atenta, elaboração demorada e formação crítica. Recuperando a imagem freireana citada pelo próprio Guia do MEC, que define a educação midiática como “a leitura do mundo, que é a competência das competências” (BRASIL, 2025a, p. 8), defende-se que a escola não deve mimetizar o ritmo do digital, mas oferecer-lhe uma alternativa dialógica, habitando o grande tempo das culturas de que fala Machado (2010).

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo analisou, à luz da perspectiva dialógica do Círculo de Bakhtin, como as tecnologias digitais e as mídias reconfiguram o cronotopo educacional e que sentidos essa transformação produz sobre o ensino e a aprendizagem. Ao deslocar o cronotopo do campo literário para a esfera educativa, descreveu-se o tensionamento entre um cronotopo escolar, de tempo programado, espaço delimitado, informação estável e conhecimento curricularmente selecionado, e um cronotopo digital, de tempo contínuo-conectado, espaço híbrido-móvel, informação em atualização constante e conhecimento circulante.

A análise demonstrou que ambos os documentos operam como enunciados concretos que buscam mediar essa passagem, articulando dialogicamente os dois cronotopos. Longe de proporem a dissolução do cronotopo escolar em favor do digital, apontam para uma escola dialogicamente responsiva, capaz de incorporar os multiletramentos, a mobilidade e a circulação da cultura digital sem abrir mão de sua função formativa: constituir um espaço-tempo de leitura crítica do mundo.

Reafirma-se a fecundidade heurística do cronotopo para a compreensão de fenômenos educacionais contemporâneos. Se, como afirma Bakhtin (2018, p. 236), “Qualquer entrada no campo dos sentidos só se concretiza pela porta dos cronotopos”, compreender a educação na cultura digital exige compreender as configurações de tempo e espaço que a atravessam, o que, para o ensino de língua portuguesa, significa assumir a linguagem como interação viva, ancorada em enunciados concretos que respondem a esferas discursivas em permanente reconfiguração.

Reconhecem-se, por fim, os limites do estudo, circunscrito a dois documentos e a uma leitura interpretativa. Pesquisas futuras poderão ampliar o corpus, contrastar documentos de diferentes unidades federativas e examinar, empiricamente, como estudantes e professores vivenciam o tensionamento entre o tempo da escola e o tempo da cultura digital. A porta dos cronotopos permanece aberta à investigação.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, Mikhail M.; VOLOCHÍNOV, Valentin. *Discurso na vida e discurso na arte* (sobre poética sociológica). Tradução de Carlos Alberto e Cristovão Tezza. Circulação restrita. [S. l.]: [s. n.], 1976.
- BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. Tradução de Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Editora 34, 2011.
- BAKHTIN, Mikhail. *Teoria do romance II: as formas do tempo e do cronotopo*. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2018.
- BEMONG, Nele et al. (org.). *Bakhtin e o cronotopo: reflexões, aplicações, perspectivas*. Tradução de Oziris Borges Filho et al. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Resolução CNE/CEB nº 2, de 21 de março de 2025: institui as Diretrizes Operacionais Nacionais sobre o uso de dispositivos digitais nos espaços escolares e sobre a integração curricular da educação digital e midiática*. Brasília, DF: CNE, 2025b.

- BRASIL. Lei nº 14.533, de 11 de janeiro de 2023. *Institui a Política Nacional de Educação Digital (PNED)*. Brasília, DF: Presidência da República, 2023.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, DF: MEC, 2017.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Educação digital e midiática: como elaborar e implementar o currículo nas escolas*. Brasília, DF: MEC/SEB, 2025a.
- BRASIL. Presidência da República. Secretaria de Comunicação Social. *Estratégia Brasileira de Educação Midiática*. 2. ed. Brasília, DF: Secretaria de Comunicação Social da Presidência da República, 2025c.
- CASTELLS, Manuel. *A sociedade em rede*. Tradução de Roneide Venancio Majer. 6. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2013. (A era da informação: economia, sociedade e cultura, v. 1).
- FARACO, Carlos Alberto. *Linguagem e diálogo: as ideias linguísticas do Círculo de Bakhtin*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- GIL, Antônio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.
- GRILLO, Sheila Vieira de Camargo. Apresentação. In: VOLÓCHINOV, Valentin N. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. Tradução de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2017.
- HAN, Byung-Chul. *Sociedade do cansaço*. Tradução de Enio Paulo Giachini. Petrópolis: Vozes, 2015.
- KENSKI, Vani Moreira. *Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação*. Campinas: Papirus, 2007.
- LÉVY, Pierre. *Cibercultura*. Tradução de Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Editora 34, 1999.
- LIMA, Sandra Maria Morais. Sujeito em Bakhtin: autoria e responsabilidade. *PER(cursos)Linguísticos*, Vitória, v. 8, n. 19, p. 59-76, 2018.
- LIPOVETSKY, Gilles; CHARLES, Sébastien. *Os tempos hipermodernos*. Tradução de Mário Vilela. São Paulo: Barcarolla, 2004.
- LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.
- MACHADO, Irene. *Os gêneros e a ciência dialógica do texto*. In: FARACO, Carlos Alberto; TEZZA, Cristovão; CASTRO, Gilberto de (org.). *Diálogos com Bakhtin*. Curitiba: Editora UFPR, 2010.
- MORSON, Gary Saul. Contribuição ao estudo do cronotopo. In: BEMONG, Nele et al. (org.). *Bakhtin e o cronotopo*. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

- MORSON, Gary Saul; EMERSON, Caryl. *Mikhail Bakhtin: criação de uma prosística*. Tradução de Antonio de Pádua Danesi. São Paulo: Edusp, 2008.
- RIO GRANDE DO NORTE. *Secretaria de Estado da Educação, da Cultura, do Esporte e do Lazer*. Documento curricular do estado do Rio Grande do Norte: ensino fundamental. Natal: SEEC, 2018.
- ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (org.). *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.
- SANTAELLA, Lucia. *Comunicação ubíqua: repercussões na cultura e na educação*. São Paulo: Paulus, 2013.
- SOBRAL, Adail. *Do dialogismo ao gênero: as bases do pensamento do Círculo de Bakhtin*. Campinas: Mercado de Letras, 2009.
- VOLÓCHINOV, Valentin. *Marxismo e filosofia da linguagem*. Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução Sheila Grillo e Ekatarina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2017.

CAPÍTULO XX

A RELAÇÃO ENTRE A MEDIAÇÃO EXPLÍCITA DA INFORMAÇÃO NO SERVIÇO DE REFERÊNCIA VIRTUAL E A FORMAÇÃO CONTINUADA DO BIBLIOTECÁRIO

THE RELATIONSHIP BETWEEN EXPLICIT MEDIATION OF INFORMATION IN THE VIRTUAL REFERENCE SERVICE AND THE CONTINUING EDUCATION OF LIBRARIANS

DOI: [10.51859/amplla.hec6315-20](https://doi.org/10.51859/amplla.hec6315-20)

Daniela Cristina Selmini ¹

Maria Inês Crnkovic Octaviani ²

¹ Mestra em Tecnologias Emergentes na Educação pela MUST University.

² Doutora em Educação Metodologia de Ensino (UFSCar).

RESUMO

A comunicação é inerente ao ser humano e constitui a base para o desenvolvimento social e a evolução das espécies. No contexto da Ciência da Informação, este artigo investiga a mediação da informação com foco no Serviço de Referência Virtual (SRV), analisando a relação entre a mediação explícita que ocorre com a presença ativa do usuário e a necessidade premente de formação continuada do bibliotecário diante das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs). A metodologia caracteriza-se como uma pesquisa bibliográfica e qualitativa em fontes secundárias indexadas na base de dados BRAPCI, fundamentada em teóricos consolidados da área e nas diretrizes da Reference and User Services Association (RUSA/ALA). Os resultados obtidos evidenciam que a constante evolução dos suportes tecnológicos exige do bibliotecário novas competências técnicas, pedagógicas e comunicacionais. Conclui-se que o fortalecimento da formação continuada é indispensável para promover serviços de referência inovadores, éticos, inclusivos e orientados à contínua mudança no perfil comportamental dos usuários virtuais.

Palavras-chave: Mediação da informação. Serviço de referência virtual. Formação continuada. Tecnologias de Informação e Comunicação.

ABSTRACT

Communication is inherent to human beings and constitutes the basis for social development and species evolution. In the context of Information Science, this article investigates the mediation of information focusing on the Virtual Reference Service (VRS), analyzing the relationship between explicit mediation—which occurs with the active presence of the user—and the urgent need for continuing education of librarians in the face of Information and Communication Technologies (ICTs). The methodology is characterized as a qualitative bibliographical research in secondary sources indexed in the BRAPCI database, based on consolidated authors in the field and on the guidelines of the Reference and User Services Association (RUSA/ALA). The results obtained show that the constant evolution of technological supports requires new technical, pedagogical, and communication skills from librarians. It is concluded that strengthening continuing education is essential to promote innovative, ethical, inclusive reference services oriented to the continuous change in the behavioral profile of virtual users.

Keywords: Mediation of information. Virtual reference service. Continuing education. Information and Communication Technologies.

1. INTRODUÇÃO

Somos seres eminentemente sociais. Sobrevivemos e evoluímos graças à nossa capacidade de estabelecer processos comunicativos complexos em grupo, transmitindo mensagens compreensíveis por meio de sistemas de símbolos que culminaram na criação da escrita. Na contemporaneidade, a evolução das tecnologias reconfigurou essas interações de forma radical. A transição da Web 1.0 — essencialmente estática e unidirecional — para a Web 2.0 e suas ramificações subsequentes propiciou um ecossistema digital dinâmico, interativo e caracterizado pela produção e disseminação massiva de dados em múltiplos formatos de mídia.

Esse fenômeno informacional contemporâneo impôs profundas transformações estruturais em todas as esferas da sociedade, afetando o modo de produzir conhecimento e reorganizando as bases institucionais das unidades de informação. O fluxo informacional, outrora canalizado por mecanismos analógicos centralizados, fragmentou-se e distribuiu-se em uma rede interconectada globalmente, alterando substancialmente o padrão de busca, recuperação, assimilação e compartilhamento de dados por parte dos cidadãos comuns e pesquisadores especializados.

Nesse cenário de transição digital, as unidades de informação deixam de ser meros repositórios físicos e assumem o papel de centros dinâmicos de conectividade. Diante disso, emerge o problema de pesquisa que norteia este estudo: de que forma os bibliotecários mediam explicitamente a informação no serviço de referência virtual mediante as inovações das tecnologias de informação e comunicação, e qual a importância da formação continuada para atuação deste profissional nas unidades de informação?

A justificativa para a elaboração deste estudo apoia-se na constatação de que a mera disponibilização de bancos de dados robustos e plataformas digitais avançadas não garante, isoladamente, a apropriação crítica da informação ou o desenvolvimento de competências cognitivas superiores pelos usuários. Sem a intervenção qualificada de um mediador especializado, o ecossistema virtual frequentemente submete o indivíduo a processos severos de intoxicação (sobrecarga informacional) e vulnerabilidade diante de conteúdos falsos ou descontextualizados.

O Serviço de Referência (SR), independente do suporte em que se realiza, é tradicionalmente reconhecido como o cerne da atuação bibliotecária (Accart, 2008; Grogan,

1995; Ranganathan, 2009). Com o advento das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs), a virtualização do atendimento gerou o Serviço de Referência Virtual (SRV), exigindo novas práticas e posturas profissionais. O objetivo geral deste artigo é fomentar a discussão sobre a mediação explícita da informação na prática do bibliotecário no âmbito do SRV, enfatizando a necessidade da formação continuada, para estes profissionais, que os capacitem para atuar de forma crítica, ética e pedagógica no ambiente digital.

Para o alcance deste objetivo amplo, estabeleceram-se os seguintes objetivos específicos: mapear os eixos conceituais da mediação informacional na contemporaneidade; caracterizar as vantagens estratégicas e os desafios gerenciais operados pela transição do atendimento presencial para as redes informacionais virtuais; e propor eixos estruturantes para políticas institucionais voltadas à qualificação técnica, pedagógica e comunicativa do corpo técnico das bibliotecas.

2. MEDIAÇÃO DA INFORMAÇÃO E SUAS ABORDAGENS TIPOLÓGICAS

A mediação da informação na Ciência da Informação constitui um conceito complexo e multifacetado que se intersecta com reflexões teóricas da Linguística, da Comunicação, da Psicologia e da Educação (Silva, 2015). Longe de ser uma atividade meramente mecânica ou passiva de transmissão de dados de um ponto a outro, a mediação envolve a interferência intencional do profissional para facilitar a apropriação e a construção de sentido pelo usuário. Essa interferência caracteriza-se por uma dimensão política, cultural e social, visto que o profissional seleciona caminhos, valida fontes e orienta o olhar do usuário na malha documental existente.

Sob a ótica das práticas bibliotecárias, a mediação pode ser dividida de forma didática em duas grandes dimensões, conforme proposto pela literatura clássica da área (Almeida Júnior, 2009; Silva, 2009):

Mediação Implícita (Ação Técnica): Desenvolvida sem a presença direta ou imediata do usuário. Abrange os processos estruturais de seleção, catalogação, classificação, indexação, desenvolvimento de coleções e arquitetura de sistemas de busca. Embora o usuário não presencie essas tarefas no cotidiano operacional, a subjetividade, o julgamento ético e o rigor técnico do bibliotecário estão intrinsecamente aplicados na organização prévia dos acervos físicos e digitais, condicionando o sucesso da recuperação posterior.

Mediação Explícita (Ação Pedagógica): Ocorre na interação direta e em tempo real (ou diferido) entre o profissional e o usuário. Configura-se na orientação metodológica, no auxílio customizado à pesquisa, na alfabetização informacional e no diálogo dialético estabelecido no balcão de referência ou em plataformas virtuais. É neste espaço que se manifesta a intervenção explicitamente pedagógica, cujo propósito maior consiste em orientar o usuário a desenvolver autonomia cognitiva na busca e avaliação crítica das fontes consultadas.

Ao aprofundar a análise dessas dimensões, observa-se que ambas não operam de modo isolado ou excludente, mas sim em um regime de complementaridade estrutural. A excelência técnica na ordenação de metadados (mediação implícita) fornece o substrato material e informacional indispensável sobre o qual o bibliotecário exercerá sua atividade de mentoria intelectual e pedagógica junto ao usuário (mediação explícita).

Na mediação explícita, destaca-se ainda o fenômeno da retroalimentação da informação (ou feedback dinâmico). Esse conceito traduz o processo cíclico de construção do conhecimento, onde a resposta obtida em um atendimento não encerra o ciclo, mas estimula o desenvolvimento de novas dúvidas que reorientam o comportamento de busca do usuário (Cerqueira, 2021). Sobre a dimensão abrangente desse fazer profissional, Almeida Júnior (2009) esclarece a onipresença da mediação nas práticas da área:

Entendemos que a mediação da informação está relacionada ao fazer do bibliotecário de forma social, educacional e comunicacional, visto que media diversos processos: concepção do acervo, política de coleções, classificação e indexação, capacitação do usuário, entre outros serviços prestados pelas unidades de informação. Todos os produtos e serviços, de algum modo, sofrem a interferência do bibliotecário (Almeida Júnior, 2009, p. 23).

Portanto, a compreensão contemporânea da Ciência da Informação afasta terminantemente a imagem do bibliotecário como um mero guardião de livros ou operador neutro de sistemas computacionais. O profissional atua como um verdadeiro designer de experiências de aprendizagem e um filtro ético essencial, cuja ação intencional impacta diretamente na qualidade da tomada de decisão e na produção científica, técnica e cultural da comunidade na qual está inserido.

3. O SERVIÇO DE REFERÊNCIA VIRTUAL (SRV)

O Serviço de Referência Virtual (SRV) representa a transposição dos objetivos tradicionais do serviço de referência para as plataformas e redes digitais. Através dele, a

entrevista de referência — momento em que o bibliotecário decodifica a real necessidade de informação do indivíduo — passa a ser mediada por ferramentas tecnológicas síncronas (como chats, salas de bate-papo institucionais e videoconferências em tempo real) e assíncronas (como e-mails, formulários web estruturados e redes de cooperação interinstitucionais) (Accart, 2008).

Essa transição para o meio virtual expande consideravelmente o alcance geográfico das bibliotecas, removendo barreiras físicas de acesso e permitindo um atendimento flexível, personalizado e sob demanda. Contudo, impõe o severo desafio de estabelecer empatia, clareza linguística e acolhimento em um ambiente digital desprovido de linguagem corporal, modulação de voz ou pistas visuais imediatas. A ausência do contato “face a face” exige do mediador uma atenção redobrada à precisão vocabular e à agilidade na decodificação de consultas textuais curtas e, muitas vezes, ambíguas.

Ademais, a gestão interna e a manutenção da qualidade do SRV exigem planejamento estratégico rigoroso, desenho cuidadoso de fluxos de trabalho e infraestrutura de tecnologia da informação robusta para garantir a estabilidade e a eficácia contínua do serviço prestado. O Quadro 1 sintetiza as principais dimensões das vantagens estratégicas do SRV nas unidades de informação contemporâneas.

Tabela 1 – Vantagens estratégicas da rede de Serviço de Referência Virtual (SRV)

Dimensão	Vantagens do Serviço de Referência Virtual (SRV)
Acessibilidade Ampliada	Disponibilização de canais de atendimento remotos que eliminam barreiras geográficas, temporais e físicas, ampliando a inclusão de usuários com necessidades especiais, restrições de mobilidade ou residentes em áreas periféricas e distantes.
Cooperação em Rede	Possibilidade de consolidação de consórcios, redes solidárias e parcerias estratégicas entre diferentes bibliotecas para o compartilhamento recíproco de acervos digitais licenciados e divisão otimizada de escalas de trabalho.
Eficiência Operacional	Otimização sistêmica do tempo médio de resposta por meio da estruturação e constante atualização de repositórios de perguntas frequentes (FAQs), sistemas automatizados de triagem e reutilização inteligente de tutoriais, guias de pesquisa e trilhas de aprendizagem preexistentes.
Gestão e Métricas	Geração automatizada de logs, relatórios analíticos e registros estatísticos detalhados acerca do perfil de busca e das principais dúvidas manifestadas pelos usuários, fornecendo tendências e comportamentos, para o aprimoramento contínuo das políticas institucionais de aquisição de coleções e assinaturas eletrônicas.

Fonte: Dados da pesquisa (2023).

À luz dessas vantagens operacionais e estratégicas, depreende-se que o SRV reposiciona a biblioteca na vanguarda das instituições educacionais e culturais da era digital.

No entanto, a materialização desse potencial pleno está umbilicalmente vinculada ao fator humano, isto é, à prontidão do corpo profissional para gerenciar essas interações complexas com excelência e alto grau de resolutividade técnica.

4. A FORMAÇÃO CONTINUADA DO BIBLIOTECÁRIO

A volatilidade extrema dos suportes tecnológicos, o surgimento contínuo de novas plataformas digitais e a alteração drástica no comportamento informacional dos cidadãos evidenciam, de forma inequívoca, que a formação acadêmica inicial obtida nos cursos de graduação em Biblioteconomia representa apenas um ponto de partida instrumental, e jamais um ponto de chegada definitivo. Para atuar de maneira competitiva, inovadora e socialmente relevante no ecossistema do SRV, a formação continuada constitui um requisito obrigatório, permanente e indissociável da rotina profissional.

A obsolescência rápida das ferramentas de software e a constante sofisticação dos algoritmos de busca exigem que o bibliotecário de referência se posicione como um eterno aprendiz (lifelong learner). A capacitação permanente e estruturada deste profissional deve se assentar, necessariamente, sobre três eixos integrados de competências fundamentais:

- **Competências Tecnológicas:** Compreendem a apropriação instrumental, o domínio operacional e a avaliação crítica de plataformas avançadas de chat, sistemas de inteligência artificial aplicados à recuperação de dados, softwares gerenciadores de referências bibliográficas, arquitetura de repositórios institucionais de acesso aberto e navegação avançada em bases de dados científicas nacionais e internacionais de alta complexidade.
- **Competências Pedagógicas:** Habilitam o bibliotecário a exercer plenamente seu papel de educador técnico no meio digital. Essas competências fornecem o instrumental didático necessário para o desenvolvimento de programas eficazes voltados ao letramento informacional (information literacy), capacitando o cidadão e o pesquisador a identificar suas carências de informação, localizar recursos valiosos, cruzar dados e utilizar o conhecimento obtido de forma rigorosa, autônoma e ética.
- **Competências Comunicacionais e Éticas:** Envolvem o domínio pleno e refinado da comunicação escrita concisa, clara e empática, a etiqueta profissional no ambiente virtual, o desenho universal para a garantia de acessibilidade digital

a minorias e a aplicação rigorosa de preceitos éticos clássicos, incluindo a estrita observância a leis de proteção, privacidade e segurança de dados pessoais dos usuários.

O desenvolvimento harmonioso desses três eixos ameniza o risco de uma atuação puramente tecnocentrista — focada exclusivamente na ferramenta em detrimento do sujeito — ou, inversamente, de uma atuação humanista fragilizada pela incapacidade técnica de navegar com velocidade e precisão nos ambientes digitais modernos.

5. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A análise qualitativa e aprofundada das fontes bibliográficas, quando confrontada com as diretrizes normativas internacionais estabelecidas pela Reference and User Services Association (RUSA), divisão vinculada à prestigiosa American Library Association (ALA), permitiu estruturar cinco diretrizes estratégicas basilares. Estas diretrizes devem nortear tanto a execução prática da mediação explícita no ambiente digital quanto o desenho das políticas internas de formação continuada promovidas pelas administrações das bibliotecas:

1. Infraestrutura e Atualização Tecnológica: A dinâmica em constante mutação das ferramentas de busca e dos suportes virtuais exige que a formação profissional seja um processo permanente e sistemático. A persistência em metodologias analógicas ou a utilização de plataformas computacionais obsoletas compromete gravemente a eficiência do atendimento, gerando frustração no usuário e desgaste na imagem institucional da biblioteca.

2. Serviços Orientados ao Usuário: O planejamento das interfaces virtuais, dos formulários eletrônicos e dos fluxos de atendimento do SRV deve centrar-se integralmente na experiência do usuário (User Experience - UX). Torna-se imperativo adaptar a linguagem técnica da Biblioteconomia para termos compreensíveis ao cidadão comum e diversificar os canais de atendimento para acompanhar a evolução dos perfis geracionais e comportamentais dos usuários contemporâneos.

3. Visibilidade e Marketing de Causa: Os serviços de informação virtuais não podem ser passivos; demandam estratégias de divulgação ativa e comunicação mercadológica social. Evidenciar e mensurar de forma quantiquantitativa o impacto educacional, científico e social das mediações explícitas operadas no SRV serve como argumento técnico robusto para justificar a captação e manutenção de investimentos financeiros substanciais junto aos gestores e mantenedores institucionais.

4. Ética e Confiabilidade da Informação: Em um cenário global alarmante de proliferação massiva de desinformação, notícias falsas (fake news) e pseudociência, o bibliotecário deve pautar sua conduta na mais estrita fidedignidade das fontes utilizadas na mediação explícita. Paralelamente, deve assegurar o absoluto respeito ao sigilo, à privacidade e à confidencialidade histórica que cercam as buscas informacionais realizadas pelos indivíduos.

5. Acessibilidade e Inclusão: O desenho universal dos serviços e plataformas de atendimento virtual é um imperativo social e legal absoluto. As bibliotecas virtuais devem incorporar de modo ativo tecnologias assistivas diversas (leitores de tela, intérpretes virtuais de Libras, comandos de voz) para viabilizar a mediação explícita da informação de forma democrática, equitativa e plenamente inclusiva para todos os segmentos da população.

A correlação direta observada entre a densidade teórica desses cinco pilares e a eficácia prática das respostas oferecidas no âmbito do SRV reforça o argumento de que a tecnologia atua como um vetor de potencialização das competências humanas, jamais como substituta do discernimento profissional.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A transição progressiva e irreversível das unidades de informação tradicionais para o ciberespaço e para os ambientes virtuais interconectados não reduz ou diminui a relevância social do profissional da informação; pelo contrário, acentua de forma dramática a necessidade premente de sua atuação como um mediador crítico, analítico e pedagógico. Embora as Tecnologias de Informação e Comunicação facilitem o tráfego veloz e o armazenamento massivo de dados brutos, a transformação reflexiva desses dados em conhecimento estruturado, significativo e aplicável à vida real requer a intervenção intencional, humanizada e tecnicamente qualificada promovida exclusivamente pela mediação explícita.

Investir na virtualização de acervos sem a devida e proporcional contrapartida no desenvolvimento do capital humano institucional configura um erro estratégico grave que resulta em sistemas subutilizados e no isolamento cognitivo do usuário. A tecnologia sem a mediação humana qualificada tende a aprofundar os abismos da exclusão digital e informacional.

Dessa forma, conclui-se com segurança que o sucesso, a sustentabilidade e o valor social percebido dos Serviços de Referência Virtuais estão direta e umbilicalmente associados ao investimento institucional contínuo em programas robustos, estruturados e permanentes de formação continuada. Somente por meio da constante atualização e refinamento de suas competências técnicas, pedagógicas e comunicativas, o bibliotecário poderá consolidar-se e legitimar-se perante a sociedade como um agente ativo e indispensável na promoção da inclusão digital plena, do letramento informacional e do desenvolvimento sociocultural amplo de sua comunidade no dinâmico universo digital.

REFERÊNCIAS

- ACCART, J.-P. O serviço de referência: do presencial ao virtual. Brasília: Briquet de Lemos, 2008.
- ALMEIDA JÚNIOR, O. F. de. Mediação da informação: um conceito em construção. *Tendências da Pesquisa Brasileira em Ciência da Informação*, v. 2, n. 1, p. 21-32, 2009.
- CERQUEIRA, L. A mediação explícita no ambiente das redes informacionais. São Paulo: Autores Associados, 2021.
- GROGAN, D. A prática do serviço de referência. Brasília: Briquet de Lemos, 1995.
- RANGANATHAN, S. R. As cinco leis da ciência da informação. Brasília: Briquet de Lemos, 2009.
- REFERENCE AND USER SERVICES ASSOCIATION (RUSA). *Guidelines for Implementing and Maintaining Virtual Reference Services*. Chicago: American Library Association, 2017.
- SILVA, A. K. A. da. Mediação da informação: reflexões sob a ótica da Ciência da Informação. João Pessoa: Editora UFPB, 2015.
- SILVA, J. F. M. Ação técnica e ação pedagógica na biblioteca escolar. São Paulo: Autores Associados, 2009.

CAPÍTULO XXI

PHISHING E ENGENHARIA SOCIAL EM JOGOS DIGITAIS: ANÁLISE COMPARATIVA DE PLATAFORMAS POR MEIO DE UM ÍNDICE DE EXPOSIÇÃO AO RISCO

PHISHING AND SOCIAL ENGINEERING IN DIGITAL GAMES: A COMPARATIVE ANALYSIS OF PLATFORMS USING A RISK EXPOSURE INDEX

DOI: [10.51859/amplla.hec6315-21](https://doi.org/10.51859/amplla.hec6315-21)

Nikolas Raphael de Azevedo Oliveira ¹

Geovani Augusto Andrade Becker ¹

Laura de Freitas Sales ²

Isaque Katahira ³

Jéssica Antônio Delgado ³

¹ Curso Superior de Tecnologia em Segurança da Informação. Faculdade de Tecnologia de Ourinhos – Fatec Ourinhos

² Curso Superior de Tecnologia em Ciência de Dados. Faculdade de Tecnologia de Ourinhos – Fatec Ourinhos

³ Professores Orientadores. Faculdade de Tecnologia de Ourinhos – Fatec Ourinhos

RESUMO

Este trabalho analisa a ocorrência de ataques de phishing e engenharia social em jogos digitais, com foco em ambientes online altamente interativos e na vulnerabilidade de jogadores jovens. O objetivo da pesquisa é identificar os principais métodos de phishing empregados em plataformas de jogos digitais, compreender os fatores comportamentais que favorecem esses ataques e analisar mecanismos de mitigação voltados à proteção dos usuários. A metodologia adotada consiste em uma pesquisa qualitativa, exploratória e comparativa, baseada em revisão bibliográfica, análise documental, estudo de casos reais e aplicação de um Índice de Exposição ao Risco (IER) para comparação sistemática entre plataformas como Fortnite, Roblox, League of Legends e Counter-Strike 2. Os resultados demonstram que técnicas como falsificação de identidade, envio de links maliciosos, promessas de recompensas virtuais e exploração do senso de urgência são amplamente utilizadas para comprometer usuários, principalmente menores de idade. Conclui-se que os jogos digitais representam um ambiente relevante para a disseminação de ataques de engenharia social, exigindo maior conscientização dos usuários, fortalecimento das políticas de segurança e desenvolvimento de estratégias preventivas por parte das plataformas digitais.

Palavras-chave: Phishing. Engenharia Social. Jogos Online. Cibersegurança. Manipulação Psicológica.

ABSTRACT

This study analyzes the occurrence of phishing and social engineering attacks in digital games, focusing on highly interactive online environments and the vulnerability of young players. The objective of this research is to identify the main phishing methods used on digital gaming platforms, understand the behavioral factors that contribute to these attacks, and analyze mitigation mechanisms aimed at user protection. The methodology adopted consists of a qualitative, exploratory, and comparative research approach based on bibliographic review, document analysis, real case studies, and the application of a Risk Exposure Index (REI) for systematic comparison among platforms such as Fortnite, Roblox, League of Legends, and Counter-Strike 2. The results demonstrate that techniques such as identity impersonation, malicious links, promises of virtual rewards, and exploitation of urgency are widely used to compromise users, especially minors. It is concluded that digital games represent a significant environment for the dissemination of social engineering attacks, requiring greater user awareness, stronger security policies, and the development of preventive strategies by digital platforms.

Keywords: Phishing. Social Engineering. Online Games. Cybersecurity. Psychological Manipulation.

1. INTRODUÇÃO

A transformação digital modificou significativamente a forma como as pessoas se comunicam, consomem conteúdo e interagem em ambientes virtuais. Nesse contexto, os jogos digitais passaram por uma evolução expressiva, deixando de ser apenas ferramentas de entretenimento para se tornarem ambientes altamente interativos, integrados a redes sociais, sistemas de comunicação em tempo real e economias virtuais. Plataformas de jogos online permitem atualmente a troca de mensagens, compartilhamento de conteúdo, negociações de itens digitais e realização de transações financeiras, atraindo milhões de usuários em diferentes faixas etárias.

O crescimento dessas plataformas, aliado ao elevado tempo de permanência dos usuários em ambientes virtuais, ampliou também a exposição a ameaças cibernéticas. Entre os principais riscos presentes nesse cenário destacam-se os ataques de phishing e as práticas de engenharia social, que exploram fatores psicológicos e comportamentais para induzir as vítimas ao compartilhamento de informações confidenciais ou à realização de ações prejudiciais. Em jogos digitais, essas abordagens frequentemente se apresentam de forma disfarçada, utilizando mensagens aparentemente legítimas, promessas de recompensas virtuais, links maliciosos e falsificação de identidade.

A vulnerabilidade torna-se ainda mais significativa entre jogadores jovens, especialmente crianças e adolescentes, que geralmente possuem menor percepção sobre riscos digitais e maior tendência a confiar em interações virtuais. O desejo por reconhecimento, recompensas rápidas e integração social dentro dos jogos contribui para o aumento da exposição a golpes e fraudes digitais. Além disso, muitos responsáveis não possuem conhecimento suficiente sobre os mecanismos de ameaça presentes nessas plataformas, dificultando a adoção de medidas preventivas adequadas.

Para sistematizar essa comparação, o estudo propõe um Índice de Exposição ao Risco (IER), construído a partir da verificação documental de cinco mecanismos de defesa nas interfaces públicas das plataformas analisadas.

Diante desse cenário, este trabalho tem como objetivo geral analisar como ataques de phishing e engenharia social ocorrem em jogos digitais, com foco nos ambientes online interativos e na vulnerabilidade de jogadores jovens. Como objetivos específicos, busca-se: (i) identificar os principais vetores de ataque utilizados nessas plataformas; (ii) compreender os

fatores comportamentais que favorecem a manipulação dos usuários; e (iii) analisar estratégias de mitigação voltadas à conscientização digital e ao fortalecimento da segurança nas plataformas de jogos.

A relevância deste estudo está relacionada à crescente necessidade de ampliar as discussões sobre segurança da informação no contexto dos jogos digitais, um setor que apresenta crescimento contínuo e elevado impacto social, especialmente entre usuários jovens. Compreender as técnicas utilizadas em ataques de engenharia social nesses ambientes contribui não apenas para a proteção de dados e contas digitais, mas também para a redução de impactos psicológicos, financeiros e sociais causados por fraudes virtuais.

Este estudo é guiado pela seguinte pergunta de pesquisa: em que medida as plataformas de jogos digitais mais populares entre jovens brasileiros disponibilizam, em suas interfaces públicas, os mecanismos de defesa considerados essenciais para mitigação de ataques de phishing e engenharia social? A hipótese orientadora é que plataformas com maior presença de público infantil apresentam maior exposição ao risco, não por ausência de tecnologia de segurança, mas por insuficiência de mecanismos de conscientização proativa integrados à experiência do usuário.

As principais contribuições deste trabalho são:

- Apresentar uma revisão atualizada sobre phishing e engenharia social em jogos digitais, incorporando ameaças recentes relacionadas ao uso de inteligência artificial;
- Propor o Índice de Exposição ao Risco (IER), uma métrica comparativa baseada em critérios documentais para avaliação de mecanismos de proteção em plataformas de jogos;
- Aplicar o IER em quatro plataformas amplamente utilizadas, permitindo identificar diferenças estruturais entre seus mecanismos de defesa; e
- Disponibilizar uma metodologia reprodutível que poderá ser utilizada e expandida em pesquisas futuras sobre segurança em ecossistemas de jogos digitais.

Este trabalho está estruturado em cinco seções. Após esta introdução, a Seção 2 apresenta o referencial teórico relacionado aos conceitos de phishing, engenharia social e segurança em plataformas digitais. A Seção 3 descreve a metodologia utilizada. A Seção 4

apresenta os resultados obtidos e suas análises. Por fim, a Seção 5 expõe a conclusão do estudo e as considerações finais.

2. REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

O referencial teórico deste estudo explora as principais técnicas de engenharia social e phishing em jogos digitais, com foco nas vulnerabilidades dos jogadores e nas estratégias para mitigar esses riscos.

2.1. PHISHING E ENGENHARIA SOCIAL EM JOGOS DIGITAIS

O phishing é uma das formas mais recorrentes de fraude digital na atualidade, caracterizado pela utilização de mensagens, páginas falsas ou interações fraudulentas destinadas a induzir usuários ao fornecimento de informações confidenciais, como senhas, dados bancários e credenciais de acesso. A engenharia social, por sua vez, representa um conjunto mais amplo de técnicas de manipulação psicológica utilizadas para explorar comportamentos humanos, confiança e vulnerabilidades cognitivas com o objetivo de obter acesso indevido a informações ou sistemas.

Segundo Mitnick e Simon (2002), a engenharia social baseia-se principalmente na exploração da confiança humana, frequentemente considerada o elo mais vulnerável da segurança da informação. Diferentemente de ataques puramente técnicos, essas abordagens utilizam fatores emocionais, persuasão e senso de urgência para influenciar decisões das vítimas. Hadnagy (2018) complementa que ataques de engenharia social geralmente exploram emoções como curiosidade, medo, ganância e necessidade de pertencimento social.

Nos ambientes de jogos digitais, essas técnicas tornam-se particularmente eficazes devido à intensa interação entre usuários e ao elevado nível de imersão proporcionado pelas plataformas online. Jogos multiplayer e plataformas digitais modernas incorporam sistemas de chat, economias virtuais, negociações de itens e comunicação em tempo real, criando um ambiente propício para golpes envolvendo falsificação de identidade, envio de links maliciosos e promessas fraudulentas de recompensas virtuais.

Em jogos online do tipo MMORPG (Massively Multiplayer Online Role-Playing Games), por exemplo, criminosos frequentemente utilizam perfis falsos ou simulam ser jogadores experientes, administradores ou representantes oficiais das plataformas para conquistar a confiança das vítimas. Essas abordagens normalmente envolvem ofertas de moedas virtuais,

skins, itens raros ou vantagens competitivas, direcionando usuários para páginas fraudulentas capazes de capturar credenciais de acesso ou instalar softwares maliciosos.

Além das técnicas tradicionais de phishing, o avanço da inteligência artificial ampliou significativamente o nível de sofisticação dos golpes digitais. Em plataformas associadas aos jogos digitais, como Discord e redes sociais integradas às comunidades gamers, agentes maliciosos passaram a utilizar chatbots, clonagem de identidade e até recursos de deepfake para aumentar a credibilidade de ataques de engenharia social.

2.2. VULNERABILIDADE DE JOGADORES JOVENS

Jogadores jovens representam um dos grupos mais vulneráveis a ataques de phishing e engenharia social em ambientes digitais. Crianças e adolescentes frequentemente apresentam menor percepção sobre riscos cibernéticos, maior impulsividade em decisões online e tendência elevada à confiança em interações virtuais, fatores que ampliam significativamente a exposição a fraudes digitais e manipulações psicológicas.

De acordo com Nurse (2020), os fatores humanos continuam sendo um dos principais elementos explorados por cibercriminosos, especialmente em ambientes digitais com elevada interação social. Em plataformas de jogos online, a vulnerabilidade de usuários jovens está diretamente relacionada à busca por pertencimento social, reconhecimento entre jogadores e obtenção de recompensas virtuais, características amplamente exploradas em ataques de engenharia social.

Jogos digitais modernos utilizam sistemas de progressão, recompensas e elementos de gamificação que estimulam respostas emocionais rápidas dos usuários. Segundo Scholefield e Shepherd (2019), ambientes gamificados influenciam significativamente o comportamento humano, aumentando engajamento, competitividade e tomada de decisão impulsiva. Criminosos aproveitam essas características para desenvolver golpes baseados em senso de urgência, recompensas limitadas e ofertas aparentemente vantajosas.

Plataformas populares entre jovens, como Roblox, Fortnite e Minecraft, frequentemente são utilizadas como vetores para golpes envolvendo moedas virtuais, itens exclusivos, promessas de vantagens competitivas e distribuição de links fraudulentos. Em muitos casos, os ataques são disseminados por chats internos, servidores externos de comunicação e redes sociais associadas às comunidades gamers.

2.3. VETORES DE ATAQUE E TÉCNICAS DE PHISHING

Os ataques de phishing em jogos digitais exploram características específicas desses ambientes virtuais, principalmente a interação social constante, a competitividade e o valor econômico associado a contas e itens digitais. Diferentemente de ataques tradicionais realizados por e-mail, o phishing em plataformas de jogos frequentemente ocorre em chats internos, servidores de comunicação, fóruns e redes sociais vinculadas às comunidades gamers.

Entre os principais vetores de ataque identificados estão as falsas promessas de recompensas, como distribuição gratuita de skins, moedas virtuais, itens raros e vantagens competitivas. Essas abordagens normalmente direcionam usuários para páginas fraudulentas desenvolvidas para capturar credenciais de acesso ou induzir o download de arquivos maliciosos. Segundo relatórios recentes de segurança digital (Kaspersky, 2024), golpes envolvendo recompensas falsas estão entre os métodos mais utilizados em plataformas de jogos online.

Outro mecanismo amplamente explorado é o senso de urgência, frequentemente associado ao Fear of Missing Out (FOMO). Essa técnica psicológica cria pressão emocional sobre a vítima, incentivando decisões rápidas e reduzindo a capacidade crítica do usuário. Promoções limitadas, eventos temporários e supostas oportunidades exclusivas são frequentemente utilizados para induzir jogadores a clicar em links maliciosos sem realizar verificações de segurança adequadas.

A falsificação de identidade, também conhecida como impersonation, representa outro vetor relevante de engenharia social em jogos digitais. Criminosos simulam perfis de amigos, administradores, influenciadores digitais ou representantes oficiais das plataformas para obter confiança das vítimas. Em ambientes com elevado anonimato, como servidores de jogos online e plataformas de comunicação gamer, essa prática torna-se ainda mais eficaz.

A Tabela 1 sintetiza os principais vetores de fraude identificados em jogos digitais.

Tabela 1 – Vetores de Fraude em Jogos Digitais.

Vetor	Descrição	Impacto
Recompensas	Ofertas falsas de itens/moedas virtuais.	Roubo de credenciais e malware.
Urgência	Limitações de tempo para ações impulsivas.	Perdas financeiras e roubo de contas.
Anonimato	Falsificação de identidade (impersonation).	Comprometimento e manipulação social.

Fonte: Elaboração Própria.

2.4. FALHAS DE SEGURANÇA NAS PLATAFORMAS DE JOGOS

Apesar do crescimento da indústria de jogos digitais e do avanço dos mecanismos de proteção implementados pelas plataformas, diversas vulnerabilidades de segurança ainda favorecem a ocorrência de ataques de phishing, roubo de contas e exploração de usuários. Plataformas de jogos frequentemente enfrentam dificuldades na implementação de controles de segurança compatíveis com o elevado volume de interações simultâneas entre usuários.

Um problema recorrente está relacionado à economia virtual presente em diversos jogos online. Mercados digitais envolvendo skins, moedas virtuais e itens raros criam oportunidades para golpes financeiros, lavagem de dinheiro digital e comercialização fraudulenta de contas. Plataformas como Steam e Roblox frequentemente enfrentam problemas relacionados a sites falsos de negociação e ataques voltados ao roubo de inventários digitais (PCGamesN, 2026).

Casos reais reforçam a relevância dessas vulnerabilidades. Em 2023, a Riot Games sofreu um ataque de engenharia social que resultou no vazamento de códigos-fonte relacionados a jogos da empresa (Bloomberg, 2023). O incidente demonstrou que mesmo organizações com infraestrutura robusta permanecem vulneráveis ao fator humano, considerado um dos principais elementos explorados em ataques cibernéticos modernos.

2.5. ESTRATÉGIAS DE MITIGAÇÃO

A mitigação de ataques de phishing e engenharia social em jogos digitais exige uma abordagem multidisciplinar envolvendo tecnologia, educação digital, políticas de segurança e conscientização dos usuários. Considerando que muitos ataques exploram fatores psicológicos e comportamentais, medidas exclusivamente técnicas não são suficientes para eliminar os riscos associados às plataformas digitais.

Entre os principais mecanismos de proteção destacam-se a autenticação multifator (MFA), os sistemas de detecção de comportamento suspeito e as ferramentas automatizadas de monitoramento de atividades maliciosas. O fortalecimento da segurança em ambientes digitais depende diretamente da construção de uma cultura de proteção baseada em educação tecnológica e desenvolvimento de pensamento crítico.

Nos últimos anos, legislações como a Lei Geral de Proteção de Dados (LGPD) (Brasil, 2018), a General Data Protection Regulation (GDPR) (European Union, 2018) e a Children's Online Privacy Protection Act (COPPA) (Federal Trade Commission, 2013) passaram a

pressionar plataformas digitais a adotarem mecanismos mais rigorosos de proteção de dados e segurança infantil.

Contudo, estudos recentes demonstram que a autenticação multifator não elimina completamente os riscos. Ataques conhecidos como Adversary-in-the-Middle (AiTM) conseguem interceptar sessões autenticadas e capturar códigos temporários em tempo real por meio de páginas fraudulentas intermediárias (CISA, 2022).

2.6. PHISHING AVANÇADO E O PAPEL DA INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL

O avanço da inteligência artificial ampliou significativamente a sofisticação dos golpes digitais. Sistemas automatizados conseguem gerar mensagens personalizadas com linguagem natural, reproduzir padrões de comunicação típicos das comunidades gamers e adaptar abordagens conforme o comportamento da vítima. O modelo de spear phishing aumenta significativamente a taxa de sucesso dos ataques ao explorar características individuais dos usuários (ENISA, 2024).

Em alguns casos, recursos de deepfake e clonagem de voz já são utilizados para simular influenciadores digitais, administradores e criadores de conteúdo ligados à comunidade gamer (Bray et al., 2022). Ao mesmo tempo, a inteligência artificial também pode ser utilizada como ferramenta defensiva, identificando padrões anômalos de comportamento e detectando tentativas automatizadas de phishing em tempo real.

2.7. ESTUDOS ANTERIORES SOBRE PHISHING EM JOGOS DIGITAIS

A literatura empírica sobre fraudes e engenharia social em jogos digitais ainda é incipiente, mas crescente. Alturki et al. (2020), em estudo pioneiro com jogadores de redes sociais de jogos, desenvolveram e validaram um modelo preditivo de vitimização por engenharia social baseado na Health Belief Model e na teoria de cooperação e competição. Os resultados demonstraram que a percepção de severidade da ameaça, autoeficácia e dinâmicas de cooperação entre jogadores são preditores significativos da vulnerabilidade — achado que fundamenta teoricamente a seção 2 deste trabalho ao explicar por que ambientes gamificados amplificam a susceptibilidade à manipulação psicológica.

Badawi et al. (2019) foram os primeiros a analisar sistematicamente o Game Hack Scam (GHS) — golpe que promete recursos gratuitos em jogos — coletando dados durante um ano

e identificando 65.905 URLs maliciosas mapeadas em mais de 5.900 domínios únicos, com estimativa de ao menos 150 milhões de cliques nos cinco anos anteriores ao estudo. Os autores demonstraram que os golpistas utilizam redes sociais, plataformas de streaming e comunidades de jogos para ampliar o alcance dos ataques, e que as listas negras públicas são insuficientes para contê-los — evidência empírica direta para o vetor “Recompensas/Isclas” da Tabela 1.

Richardo e Amarudin (2025), em simulação controlada de ataques via pretexting, impersonation e phishing contra jogadores de PUBG Mobile e Mobile Legends, comprometeram 88 de 124 contas-alvo (71%). Os autores identificaram que a ativação do 2FA foi o principal fator de proteção bem-sucedida, enquanto pressão social e urgência foram os gatilhos mais eficazes para os ataques — dado empírico que corrobora diretamente o critério C1 do IER proposto neste estudo e a importância do senso de urgência descrita na Seção 2.3.

Kristiansen e Jensen (2023), em estudo com amostra representativa de 1.026 crianças e adolescentes dinamarqueses, estimaram que 36% dos participantes envolvidos em trocas de itens virtuais haviam sofrido algum tipo de golpe. Os autores identificaram que o uso de sites de negociação externos e o engajamento em atividades de risco online são os preditores mais significativos de vitimização — achado que converge com a ênfase do presente estudo nos vetores de falsas economias virtuais.

O presente estudo diferencia-se dos trabalhos citados em dois aspectos centrais. Primeiro, os estudos anteriores baseiam-se em dados de incidentes (Badawi et al., 2019), levantamentos com usuários (Kristiansen e Jensen, 2023; Alturki et al., 2020) ou simulações controladas (Richardo e Amarudin, 2025), enquanto este trabalho propõe verificação documental sistemática das interfaces públicas das plataformas. Segundo, nenhum dos estudos revisados adota um instrumento comparativo entre plataformas — lacuna que o IER visa suprir, permitindo comparações replicáveis e auditáveis por pesquisadores futuros.

3. METODOLOGIA

A presente pesquisa caracteriza-se como qualitativa, exploratória e descritiva, com abordagem comparativa voltada à análise de ataques de phishing e engenharia social em jogos digitais. O estudo foi desenvolvido a partir de revisão bibliográfica, análise documental e investigação de casos reais relacionados à exploração de vulnerabilidades comportamentais em ambientes digitais interativos.

A abordagem qualitativa foi adotada devido à necessidade de compreender fatores humanos, psicológicos e sociais envolvidos nas práticas de engenharia social, especialmente em plataformas digitais frequentadas por crianças e adolescentes. Segundo Gil (2008), pesquisas qualitativas permitem analisar fenômenos complexos relacionados ao comportamento humano e às interações sociais, possibilitando interpretação aprofundada de contextos e padrões observados.

A revisão bibliográfica foi realizada com base em livros, artigos científicos, publicações institucionais e relatórios técnicos relacionados à segurança da informação, phishing, engenharia social e proteção digital em jogos online. Foram utilizadas referências acadêmicas nacionais e internacionais, incluindo materiais publicados por instituições como ISACA, NIST, IEEE e autores reconhecidos na área de segurança cibernética e engenharia social.

Além da revisão teórica, foram analisados casos reais envolvendo plataformas de jogos digitais amplamente utilizadas, como Fortnite, Roblox, League of Legends, Steam e Counter-Strike 2. Os critérios de seleção dessas plataformas consideraram fatores como popularidade, volume de usuários, presença de interação social intensa, utilização de economias virtuais e recorrência de incidentes relacionados a golpes digitais e engenharia social, no ano de 2025.

O levantamento de dados e o mapeamento dos casos reais foram delimitados ao período compreendido entre janeiro de 2023 e abril de 2026, garantindo o alinhamento com as ameaças cibernéticas mais recentes do setor. Para a composição da amostragem analítica, foram consultados portais especializados em segurança da informação, como o Securelist (Kaspersky) e o Microsoft Security Blog, além de relatórios institucionais da ISACA e notícias de incidentes técnicos veiculadas na mídia especializada em tecnologia.

Para fundamentar a análise comparativa de forma objetiva, estabeleceu-se um Índice de Exposição ao Risco (IER), baseado na presença, ausência ou conformidade parcial de cinco mecanismos essenciais de defesa verificados nas interfaces públicas e documentações oficiais de cada plataforma: (1) autenticação de dois fatores (2FA) nativa e obrigatória; (2) filtro automatizado de links maliciosos em chats; (3) canal direto e visível para denúncia de fraudes; (4) alerta de transações ou trocas suspeitas; e (5) campanhas ativas de conscientização de segurança na interface do usuário.

A seleção desses cinco critérios fundamenta-se nas diretrizes do NIST Cybersecurity Framework (CSF), especificamente nas funções Protect e Detect, bem como nas recomendações da ISACA para ambientes de jogos digitais. Embora não representem todos

os mecanismos possíveis de proteção contra phishing e engenharia social, esses critérios contemplam controles amplamente recomendados na literatura especializada e permitem construir uma métrica comparativa simples, interpretável e reproduzível para avaliação das plataformas analisadas.

A avaliação documental foi realizada independentemente pelos dois primeiros autores deste trabalho, mediante consulta às interfaces públicas e documentações oficiais das plataformas. Em casos de divergência quanto à classificação de determinado critério, realizou-se nova verificação conjunta das evidências disponíveis até obtenção de consenso, sob supervisão do terceiro autor. Esse procedimento buscou reduzir vieses individuais durante a atribuição das penalidades do IER.

Embora a investigação possua natureza predominantemente qualitativa, baseada na análise documental das plataformas, a operacionalização dos critérios foi realizada por meio de um índice quantitativo composto por penalidades discretas. Dessa forma, o estudo caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa com operacionalização quantitativa dos mecanismos de proteção analisados, permitindo comparar objetivamente plataformas distintas sem perder a interpretação qualitativa das evidências coletadas.

Para a formalização do cálculo do Índice de Exposição ao Risco (IER), definiu-se o conjunto de critérios de segurança avaliados como $C = \{C1, C2, C3, C4, C5\}$. O valor do IER para cada plataforma p é determinado pelo somatório das pontuações atribuídas a cada critério individual, conforme a Equação 1:

$$IER(p) = \sum_{n=1}^5 f(C_n, p) \quad (1)$$

Onde a função de penalidade $f(C_n, p)$ mapeia o grau de desconformidade do critério C_n na plataforma p , assumindo valores discretos no intervalo $[0, 1]$ conforme a Regra de Decisão apresentada na Equação 2:

$f(C_n, p) = 1,0$ se o recurso está ausente; $0,5$ se o recurso é parcial; $0,0$ se o recurso está presente (2)

Optou-se pela atribuição de pesos iguais aos cinco critérios por não existir, até o momento, evidência empírica suficientemente consolidada que permita estabelecer pesos diferenciados entre mecanismos de proteção em plataformas de jogos digitais. Assim, todos os critérios contribuem igualmente para o índice, reduzindo subjetividades na avaliação e facilitando a reprodução da metodologia por pesquisas futuras. Estudos posteriores poderão

empregar técnicas multicritério, como AHP (Analytic Hierarchy Process) ou métodos baseados em especialistas, para obtenção de pesos específicos.

Dessa forma, valores mais altos indicam maior exposição estrutural ao risco (escala de 0,0 a 5,0).

Tabela 2 – Índice de Exposição ao Risco por Plataforma (IER: 0 = menor exposição estrutural, 5 = maior exposição estrutural). A coluna “Histórico” é contextual e não integra o cálculo do IER.

Plataforma	Foco de Vulnerabilidade	Histórico	IER
Steam (CS2)	Mercado e inventário de skins.	Alto	4,0
Epic Games (Fortnite)	Links falsos e impersonation.	Médio	3,5
Riot Games (LoL)	Fraudes em chats e engenharia social.	Alto	3,0
Roblox Corp.	Itens UGC e apelo ao público infantil.	Alto	4,5

Fonte: Elaboração Própria.

Para garantir a rastreabilidade do IER, a Tabela 3 documenta, por plataforma e critério, a evidência consultada e a respectiva pontuação de penalidade atribuída. A verificação foi realizada por meio de acesso direto às interfaces públicas e documentações oficiais de cada plataforma entre janeiro e dezembro de 2025. Conforme a regra de decisão estabelecida, são exibidos os marcadores visuais acompanhados de suas respectivas pontuações discretas de desconformidade: presença plena (✓, 0,0 pontos), conformidade parcial (~, 0,5 pontos) e ausência total do recurso (×, 1,0 ponto).

Quanto aos aspectos éticos, a pesquisa utilizou exclusivamente informações públicas e dados disponíveis em fontes abertas, sem coleta de informações pessoais ou interação direta com usuários das plataformas analisadas.

Tabela 3 – Rastreabilidade do IER por Plataforma e Critério de Defesa. Fontes verificadas: Steam/CS2 (Valve Corporation, 2026); Fortnite (Epic Games, 2026); LoL (Riot Games, 2026b, 2026a; League of Legends Wiki, 2026); Roblox (Roblox Corporation, 2026b, 2026a).

Critério	Steam/CS2	Fortnite	LoL	Roblox
(C1) 2FA	✓ Guard (0,0)	~ Parcial (0,5)	× Opcional (1,0)	× Opcional (1,0)
(C2) Moderação de links	× Reativa (1,0)	× Limitada (1,0)	✓ Automática (0,0)	~ Com IA (0,5)
(C3) Denúncia	× Via perfil (1,0)	✓ In-game (0,0)	✓ Integrada (0,0)	× Difícil (1,0)
(C4) Alerta de transação	✓ Aviso 15 dias (0,0)	× Não documentado (1,0)	× Não documentado (1,0)	× Não documentado (1,0)
(C5) Conscientização	× Não (1,0)	× Não (1,0)	× Não (1,0)	× Não (1,0)
IER Total	4,0	3,5	3,0	4,5

Nota: Conforme a regra de decisão adotada, presença do mecanismo de proteção = 0,0 pontos; conformidade parcial = 0,5 pontos; ausência do mecanismo = 1,0 ponto.

Fonte: Elaboração Própria.

3.1. LIMITAÇÕES DO ESTUDO

Esta pesquisa apresenta limitações que devem ser consideradas na interpretação dos resultados. Em primeiro lugar, toda a análise baseia-se exclusivamente em fontes secundárias públicas — documentações oficiais, relatórios institucionais e notícias especializadas —, sem coleta de dados primários nas plataformas ou interação direta com usuários. O Índice de Exposição ao Risco (IER) foi construído a partir da verificação documental dos recursos de segurança disponíveis publicamente; recursos presentes mas pouco divulgados pelas plataformas podem ter sido subestimados.

Em segundo lugar, a seleção das plataformas analisadas, embora justificada por critérios de popularidade e recorrência de incidentes, não esgota o universo dos jogos digitais relevantes para o contexto brasileiro, excluindo títulos como Free Fire, com base de usuários jovens expressiva no país (Kaspersky, 2024).

A validade de construção está relacionada à definição do Índice de Exposição ao Risco (IER), que considera apenas cinco mecanismos de proteção observáveis publicamente. Embora esses critérios tenham sido fundamentados em recomendações do NIST e da ISACA, outros controles de segurança existentes nas plataformas podem não ter sido contemplados.

A validade interna refere-se à interpretação das evidências documentais. Como algumas funcionalidades podem sofrer alterações ao longo do tempo ou apresentar diferenças entre regiões geográficas, existe a possibilidade de mudanças posteriores à coleta influenciarem futuras reproduções do estudo.

Quanto à validade externa, os resultados restringem-se às plataformas analisadas e ao período de coleta compreendido entre janeiro de 2025 e dezembro de 2025, não sendo possível generalizar automaticamente os resultados para outros jogos digitais ou futuras versões das plataformas.

Por fim, o recorte temporal adotado (janeiro de 2025 a dezembro de 2025) garante alinhamento com ameaças recentes, mas limita comparações históricas e pode não capturar mudanças de política de segurança implementadas pelas plataformas após a data de encerramento da coleta. Pesquisas futuras podem superar essas limitações por meio de estudos experimentais com usuários reais ou da aplicação de questionários validados junto ao público jovem.

4. RESULTADOS

A análise realizada demonstrou que os jogos digitais representam ambientes altamente favoráveis à ocorrência de ataques de phishing e engenharia social, principalmente devido à intensa interação social, ao elevado nível de confiança entre usuários e à presença de economias virtuais associadas às plataformas online.

Os resultados identificaram que os principais vetores de ataque utilizados em ambientes gamers envolvem falsas promessas de recompensas, distribuição de moedas virtuais gratuitas, compartilhamento de links maliciosos e falsificação de identidade de usuários, administradores ou influenciadores digitais. Essas práticas foram observadas com maior frequência em plataformas que possuem comunicação em tempo real e elevado nível de interação social entre jogadores.

Durante a análise comparativa, observou-se que Roblox e Fortnite apresentaram maior exposição de usuários jovens a tentativas de engenharia social, principalmente devido à grande presença de crianças e adolescentes nesses ambientes. Nesses casos, os ataques frequentemente exploram recompensas virtuais, itens exclusivos e mecanismos de popularidade social dentro dos jogos.

Plataformas como Steam e Roblox demonstraram maior incidência de golpes relacionados à economia virtual, especialmente envolvendo roubo de contas, negociação fraudulenta de skins e disseminação de páginas falsas de autenticação. A existência de mercados digitais com movimentação financeira significativa aumenta o interesse de agentes maliciosos nesse tipo de plataforma.

A Tabela 4 apresenta um resumo comparativo das principais vulnerabilidades e defesas identificadas nas plataformas estudadas.

Tabela 4 – Jogos Populares e Suas Vulnerabilidades a Phishing.

Jogo	Vulnerabilidade Principal	Risco
Fortnite	Links falsos de moedas e impersonation.	Moderado
LoL	Promessas de skins e fraudes via chat.	Moderado
CS2	Sites falsos de skin betting e inventários.	Muito Alto
Roblox	Plataformas falsas e promessas de Robux.	Muito Alto

Fonte: Elaboração Própria.

Os valores do IER confirmam quantitativamente essa distribuição de risco: Roblox (4,5) e Steam/CS2 (4,0) obtiveram as maiores pontuações, refletindo a ausência combinada de alertas de transações e campanhas ativas de conscientização na interface. Fortnite (3,5) e LoL (3,0) apresentaram escores menores em razão da presença de 2FA obrigatória e de sistemas de denúncia mais consolidados, respectivamente, o que não elimina os riscos mas reduz a superfície de exploração disponível a agentes maliciosos.

Esse resultado é parcialmente contraintuitivo no caso do Roblox: apesar dos investimentos recentes em controles parentais e verificação de idade (Roblox Corporation, 2026b, 2026a), a plataforma obteve o maior IER (4,5) pela ausência simultânea de alertas de transações suspeitas e campanhas ativas de conscientização na interface do jogo — recursos que beneficiaram diretamente o público infantil, o mais vulnerável. Isso sugere que os mecanismos de proteção implementados pelo Roblox em 2024–2025 são predominantemente voltados à moderação reativa, e não à prevenção proativa no ponto de decisão do usuário, distinção relevante para o desenho de políticas de segurança centradas no usuário jovem.

Além da comparação entre plataformas, o IER permite realizar análises prospectivas sobre o impacto potencial de novos mecanismos de proteção. Por exemplo, caso o Roblox incorporasse campanhas permanentes de conscientização diretamente na interface do usuário, sua penalidade no critério C5 seria reduzida de 1,0 para 0,0, diminuindo seu IER total de 4,5 para 3,5. Esse cenário evidencia que intervenções relativamente simples podem produzir reduções expressivas na exposição estrutural ao risco identificada pelo índice, demonstrando seu potencial como ferramenta de apoio à tomada de decisão.

Outro aspecto relevante refere-se ao fator humano como principal elemento explorado pelos ataques de engenharia social. Mesmo em plataformas que possuem mecanismos técnicos de segurança, como autenticação multifator e sistemas de verificação, usuários continuam vulneráveis a técnicas de manipulação psicológica capazes de induzir compartilhamento voluntário de informações confidenciais.

Os resultados observados convergem com os estudos de Alturki et al. (2020), que identificaram fatores comportamentais como importantes preditores da vulnerabilidade de jogadores à engenharia social. Da mesma forma, os achados corroboram Badawi et al. (2019), ao evidenciar que falsas recompensas continuam sendo um dos principais vetores de ataque em ambientes de jogos digitais.

A elevada pontuação atribuída ao Roblox pelo IER também encontra respaldo nas observações de Kristiansen e Jensen (2023), que demonstraram maior incidência de golpes em ambientes caracterizados por intensa economia virtual e participação de usuários jovens. Esses resultados reforçam que mecanismos técnicos de segurança, embora importantes, não substituem ações contínuas de conscientização dos usuários.

Entretanto, parte da literatura enfatiza que controles tecnológicos mais robustos, como autenticação multifator, monitoramento automatizado e sistemas avançados de detecção de comportamento malicioso, podem reduzir significativamente a efetividade dos ataques mesmo na ausência de campanhas educativas contínuas. Essa perspectiva evidencia que a mitigação do phishing depende da combinação entre mecanismos técnicos e ações permanentes de conscientização, não sendo suficiente priorizar apenas um desses componentes.

A pesquisa identificou ainda crescimento da utilização de ferramentas baseadas em inteligência artificial para automação de golpes digitais. Sistemas automatizados passaram a gerar mensagens personalizadas, perfis falsos mais convincentes e interações simuladas com elevado nível de realismo, ampliando significativamente a eficácia das práticas de engenharia social em ambientes digitais altamente interativos.

Essa evolução tecnológica materializa-se de forma expressiva na proliferação de bots automatizados em plataformas de comunicação integradas, como o Discord. Ao utilizarem scripts que mimetizam interações humanas e padrões de linguagem das comunidades gamers, esses bots funcionam como vetor operacional do spear phishing e das abordagens baseadas em IA discutidas no referencial teórico (ENISA, 2024). A automação dessas contas maliciosas

reduz o custo operacional dos ataques e potencializa a engenharia social de precisão, demonstrando que a inteligência artificial deixou de ser uma ameaça conceitual para se tornar um vetor ativo nos ecossistemas de jogos digitais.

A análise também evidenciou limitações dos mecanismos tradicionais de proteção. Embora a autenticação multifator represente uma importante camada adicional de segurança, ataques modernos como Adversary-in-the-Middle (AiTM) demonstram capacidade de interceptar sessões autenticadas e contornar mecanismos convencionais de verificação (CISA, 2022).

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento desta pesquisa permitiu compreender como ataques de phishing e engenharia social estão presentes de forma significativa nos ambientes de jogos digitais contemporâneos, especialmente em plataformas online com elevada interação social e ampla participação de usuários jovens. A análise realizada demonstrou que a combinação entre comunicação em tempo real, economias virtuais e forte engajamento emocional cria condições favoráveis para atuação de agentes maliciosos.

Os resultados obtidos evidenciaram que práticas de engenharia social em jogos digitais exploram principalmente fatores psicológicos e comportamentais dos usuários, utilizando técnicas como falsificação de identidade, promessas de recompensas virtuais, envio de links fraudulentos e manipulação baseada em senso de urgência. Observou-se também que crianças e adolescentes representam um dos grupos mais vulneráveis a esse tipo de ameaça devido à menor percepção de riscos digitais e à elevada exposição a interações online.

Além das abordagens tradicionais de phishing, a pesquisa identificou crescimento da utilização de inteligência artificial e automação em ataques digitais, permitindo a criação de mensagens mais convincentes, perfis falsos sofisticados e campanhas de engenharia social altamente personalizadas. Esse cenário demonstra que as ameaças cibernéticas evoluem constantemente, exigindo atualização contínua dos mecanismos de proteção utilizados pelas plataformas digitais.

A aplicação do Índice de Exposição ao Risco (IER) demonstrou ser um instrumento útil para comparação sistemática entre plataformas, revelando que a ausência de campanhas ativas de conscientização na interface e de alertas de transações suspeitas constituem as lacunas mais recorrentes entre as plataformas analisadas. Outro aspecto relevante refere-se

à limitação de medidas exclusivamente técnicas: embora mecanismos como autenticação multifator e monitoramento automatizado sejam importantes para redução de riscos, a conscientização digital dos usuários permanece como fator central de prevenção contra ataques de engenharia social.

Os resultados obtidos por meio do Índice de Exposição ao Risco (IER) corroboram a hipótese orientadora do estudo: o Roblox, plataforma com maior presença de público infantil, obteve o maior IER não pela ausência de tecnologia de segurança — que existe e foi ampliada em 2024–2025 (Roblox Corporation, 2026b, 2026a) — mas pela insuficiência de mecanismos de conscientização proativa integrados à experiência do usuário, exatamente como proposto.

Os resultados obtidos reforçam que mecanismos tecnológicos, embora fundamentais, devem ser acompanhados por estratégias permanentes de educação digital e conscientização dos usuários, especialmente em plataformas frequentadas por crianças e adolescentes. Nesse contexto, o IER mostrou-se uma ferramenta útil para comparação sistemática entre plataformas, permitindo identificar lacunas estruturais relacionadas à prevenção de ataques de phishing e engenharia social.

REFERÊNCIAS

- ALTURKI, A.; ALSHWIHI, N.; ALGARNI, A. Factors influencing players' susceptibility to social engineering in social gaming networks. *IEEE Access*, v. 8, p. 101442–101454, 2020. DOI: 10.1109/ACCESS.2020.2995619.
- BADAWI, E.; JOURDAN, G.-V.; BOCHMANN, G.; ONUT, I.-V. Automatic detection and analysis of the “Game Hack” scam. *Journal of Web Engineering*, v. 18, p. 743–780, 2019. DOI: 10.13052/jwe1540-9589.1881.
- BLOOMBERG. League of Legends source code stolen in Riot Games cyberattack. 2023. Acesso em: 20 abr. 2026.
- BRASIL. Lei n. 13.709, de 14 de agosto de 2018 – Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais (LGPD). Acesso em: 20 abr. 2026.
- BRAY, S. D.; JOHNSON, S. D.; KLEINBERG, B. Testing human ability to detect deepfake images of human faces. 2022. Acesso em: 05 mai. 2026.
- CISA. Adversary-in-the-Middle (AiTM) phishing attacks. 2022. Acesso em: 11 mai. 2026.
- ENISA. Threat Landscape 2024. 2024. Acesso em: 11 mai. 2026.
- EPIC GAMES. Two-factor authentication on Fortnite. 2026. Acesso em: 10 abr. 2026.

- EUROPEAN UNION. General Data Protection Regulation (GDPR). 2018. Acesso em: 21 abr. 2026.
- FEDERAL TRADE COMMISSION. Children's Online Privacy Protection Rule (COPPA). 2013. Acesso em: 21 abr. 2026.
- GIL, A. C. Métodos e Técnicas de Pesquisa Social. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- HADNAGY, C. Social Engineering: The Science of Human Hacking. 2. ed. Indianapolis: Wiley, 2018.
- KASPERSKY. 30 percent more young gamers targeted by cybercriminals in H1 2024 vs. H2 2023. 2024. Acesso em: 15 mar. 2026.
- KRISTIANSEN, S.; JENSEN, A. V. Victimization in online gaming-related trade scams: a study among young Danes. *Nordic Journal of Criminology*, v. 24, n. 2, p. 1–17, 2023. DOI: 10.18261/njc.24.2.6.
- LEAGUE OF LEGENDS WIKI. Report feature. 2026. Acesso em: 10 abr. 2026.
- MITNICK, K. D.; SIMON, W. L. The Art of Deception: Controlling the Human Element of Security. Indianapolis: Wiley, 2002.
- NURSE, J. R. C. Cybercrime and you: how criminals attack and the human factors that they seek to exploit. In: ATTRILL-SMITH, A. et al. (Orgs.). *The Oxford Handbook of Cyberpsychology*. Oxford: Oxford University Press, 2020.
- PCGAMESN. Counter-Strike 2 scam warning. 2026. Acesso em: 20 abr. 2026.
- RICHARDO, K. I.; AMARUDIN, A. Analisis serangan social engineering melalui pretexting, impersonating, e phishing pada pemain game mobile online. *Jurnal Pengembangan Teknologi Informasi*, v. 1, 2025. DOI: 10.52436/1.jpti.892.
- RIOT GAMES. Privacy notice – automated content scanning. 2026a. Acesso em: 10 abr. 2026.
- RIOT GAMES. Protecting your account – League of Legends Support. 2026b. Acesso em: 10 abr. 2026.
- ROBLOX CORPORATION. Parental controls – Roblox Support. 2026a. Acesso em: 10 abr. 2026.
- ROBLOX CORPORATION. Safety tools and policies. 2026b. Acesso em: 10 abr. 2026.
- SCHOLEFIELD, S.; SHEPHERD, L. A. Gamification techniques for raising cyber security awareness. *International Journal of Information Security*, v. 18, n. 5, p. 563–578, 2019.
- VALVE CORPORATION. Steam Guard Mobile Authenticator. 2026. Acesso em: 10 abr. 2026.

CAPÍTULO XXII

MAGOS DA MATEMÁTICA: DESENVOLVIMENTO DE PROTÓTIPO DE JOGO DIGITAL PARA O ENSINO DAS QUATRO OPERAÇÕES NO ENSINO FUNDAMENTAL I

MATH WIZARDS: DEVELOPMENT OF A DIGITAL GAME PROTOTYPE FOR TEACHING THE FOUR BASIC OPERATIONS IN ELEMENTARY SCHOOL

DOI: [10.51859/amplla.hec6315-22](https://doi.org/10.51859/amplla.hec6315-22)

Vinicius Kurita Yaga¹

Isaque Katahira^{1,2,3}

Jéssica Antônio Delgado²

Marcela Aparecida Penteado Rossini²

Rosemeiry de Castro Prado²

Luciana Michele Ventura³

¹ Curso Superior de Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas. Faculdade de Tecnologia de Ourinhos – Fatec Ourinhos

² Curso Superior de Tecnologia em Ciência de Dados. Faculdade de Tecnologia de Ourinhos – Fatec Ourinhos

³ Curso Técnico em Informática. Etec Professor Mário Antônio Verza – Etec Palmital

RESUMO

O ensino de Matemática no Brasil enfrenta desafios históricos de engajamento, demandando abordagens pedagógicas alinhadas ao cotidiano tecnológico dos estudantes. Diante disso, este trabalho objetivou desenvolver um protótipo de jogo educativo digital voltado ao ensino das quatro operações matemáticas básicas para o Ensino Fundamental I. Adotou-se a metodologia de Prototipação, fundamentada nos conceitos de gamificação de Kirnew e Ventura, com a fusão dos gêneros de jogo educativo e de luta, substituindo comandos de combate pela resolução de cálculos. O artefato foi desenvolvido na engine Construct 3, utilizando as ferramentas Piskel, Lospec, Pixabay e publicado no Itch.io. Como resultado, conceberam-se três versões evolutivas do protótipo "Magos da Matemática", as quais demonstraram progressão técnica e estética na calibração de mecânicas de combate estruturadas para o suporte ao aprendizado de matemática. Conclui-se que a união entre engenharia de software e pedagogia lúdica apresenta alto potencial para desmistificar a complexidade da disciplina e estimular o foco em sala de aula, configurando uma base tecnológica pronta para validação empírica com estudantes.

Palavras-chave: Jogos Digitais. Matemática. Gamificação. Desenvolvimento de Protótipo de Jogo Educativo.

ABSTRACT

Mathematics education in Brazil faces historical engagement challenges, demanding modern pedagogical approaches aligned with students' technological routines. In this scenario, this study aimed to develop an educational digital game prototype focused on teaching the four basic mathematical operations for Elementary School. The Prototyping development methodology was adopted, theoretically grounded in the gamification concepts of Kirnew and Ventura, by fusing the educational and fighting game genres, where combat commands were replaced by solving equations. The artifact was developed using the Construct 3 engine, utilizing the Piskel, Lospec, and Pixabay tools, and published on Itch.io. As a result, three evolutionary versions of the prototype 'Magos da Matemática' were designed, demonstrating technical and aesthetic progress in calibrating combat mechanics structured to support mathematics learning. It is concluded that the union between software engineering and playful pedagogy shows high potential to demystify the subject's complexity and foster focus in classroom environments, establishing a technological foundation ready for empirical validation with students.

Keywords: Digital Games. Mathematics. Gamification. Development of Educational Game Prototype.

1. INTRODUÇÃO

Os videogames ou jogos digitais estão entre os temas mais populares na sociedade atual. A popularidade é reforçada por fatores como a grande quantidade de informações acessadas diariamente na Internet, os constantes anúncios e lançamentos de jogos feitos por grandes empresas e desenvolvedores independentes, além de eventos dedicados à comunidade de jogadores, composta por aproximadamente 3,1 bilhões de indivíduos ao redor do mundo (GQ BRASIL, 2020).

De acordo com a Tecmundo (2023), 81% das crianças de 5 a 8 anos já tiveram experiências com algum tipo de jogo digital, destacando-se a observação de que jogos digitais possuem maior popularidade entre os mais jovens. Essa tendência gerou polêmicas no final do século XX, e o lançamento de Mortal Kombat em 1993 desencadeou um movimento anti-games liderado principalmente por pais e educadores preocupados com a violência explícita. As discussões resultaram no desenvolvimento do sistema de classificação etária que temos atualmente (THE ENEMY, 2023).

A opinião pública sobre os Jogos Digitais mudou significativamente ao longo dos anos. O que antes era considerado um “veneno” social é hoje visto como uma ferramenta educacional por muitos educadores. Segundo Kirnew et al. (2020), o interesse do aluno pelo conteúdo é fundamental para sua assimilação e compreensão, tornando necessário que o docente encontre abordagens que prendam a atenção e despertem a curiosidade dos estudantes.

A disciplina de Matemática é considerada uma das mais difíceis e menos populares entre os estudantes brasileiros. De acordo com o Correio Braziliense (2022), desde 2009 o Brasil não apresenta avanços significativos na área, devido a fatores como o alto nível de dificuldade da matéria e a falta de incentivo ao aprendizado. Apesar de a Matemática ser fundamental para diversos campos do conhecimento, o preconceito e a dificuldade em relação à disciplina impedem que muitas oportunidades de aprendizado sejam plenamente aproveitadas (KIRNEW et al., 2020).

Atualmente, a Gamificação é uma metodologia bastante popular no ensino, pois integra videogames como apoio às disciplinas tradicionais, adaptando-se ao costume de “jogar” das gerações mais jovens. Segundo Ventura (2020), experiências lúdicas como a

Gamificação podem mudar a perspectiva dos alunos sobre o conteúdo, beneficiando o aprendizado de diversas formas.

Com base nesse cenário, este trabalho visa desenvolver um protótipo de jogo educativo que facilite a prática dos conteúdos matemáticos abordados em sala, desmistificando a complexidade e aumentando o interesse dos alunos pela disciplina.

Os objetivos específicos deste trabalho são:

- Desenvolver um protótipo de jogo educativo voltado para Matemática, visando estudantes do Ensino Fundamental 1;
- Abordar estratégias, métodos e ferramentas para o desenvolvimento do protótipo;
- Implementar mecânicas de jogo baseadas nas quatro operações básicas: adição, subtração, multiplicação e divisão;
- Desenvolver artes e animações adequadas para a faixa etária do público-alvo;
- Utilizar efeitos sonoros para aumentar a imersão dos jogadores;
- Documentar as etapas de desenvolvimento do protótipo;
- Estimular a curiosidade e o interesse dos alunos pela Matemática.

Para organizar o conteúdo, o capítulo está dividido nas seguintes seções: Seção 1: Introdução, com uma descrição do cenário e dos motivos que influenciaram a escolha do tema. Seção 2: Revisão bibliográfica, com a sistematização dos trabalhos relacionados, Jogos Semelhantes e Ferramentas. Seção 3: Metodologia, com a Pesquisa, Formulação de Ideia, Mecânica Principal, Temática e Conceitos Artísticos, Personagens e Magias e Navegação. Seção 4: Resultados, apresentando Protótipo 1, Protótipo 2 e Protótipo 3. Seção 5: Considerações Finais, com uma recapitulação dos objetivos.

2. REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

A fundamentação teórica deste estudo abrange o mapeamento de publicações científicas e discussões contemporâneas que correlacionam Jogos Digitais, Gamificação e o ensino de Matemática, estabelecendo a base conceitual para o desenvolvimento do protótipo. A Tabela 1 sistematiza as principais fontes selecionadas para análise e fundamentação deste capítulo:

Tabela 1 – Sistematização das fontes de estudo - trabalhos relacionados

ID	Sínteses dos trabalhos	Autor(es) e ano	Área de pesquisa
1	Cerca de 40% da população mundial joga videogames, aponta estudo	GQ Brasil (2020)	Videogames
2	Pesquisa revela que 81% das crianças entre cinco e oito anos jogam videogame	TECMUNDO (2023)	Videogames
3	Preconceito contra gamers: por que ainda acreditamos que ele existe?	THE ENEMY (2023)	Comunidade Gamer
4	Brasil não atinge média em uma das disciplinas mais temidas pelos estudantes	Correio Braziliense (2022)	Educação
5	Ensino e aprendizagem da matemática por meio dos jogos digitais: uma proposta colaborativa no laboratório de informática	Kirnew, Bianchini, da Costa e Ventura (2020)	Gamificação
6	Uma proposta de gamificação combinada com estratégias autorreguladas para aprendizagem no ensino superior	Ventura (2020)	Gamificação
7	A utilização de jogos digitais no ensino de matemática para crianças do Ensino Fundamental	Macedo (2022)	Gamificação
8	As manifestações de game design nas pesquisas acadêmicas que relacionam os jogos digitais e o ensino e a aprendizagem de matemática: dez anos de estudos no Brasil	Silva e Silveira (2019)	Game Design

Fonte: Autoria própria.

2.1. JOGOS SEMELHANTES

Como subsídio para o design e a modelagem das mecânicas do protótipo, realizou-se um levantamento de jogos digitais educativos focados no ensino de Matemática, analisando seus conceitos estruturais e dinâmicas de interação. Os títulos selecionados como referência prática para a concepção do artefato são descritos a seguir:

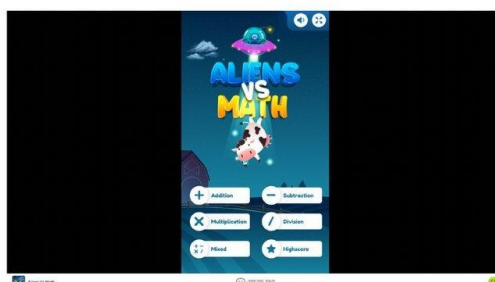
- Math Magic Battle: desenvolvido por Joffre Macedo Neto (2021), este jogo desafia o jogador a resolver cálculos matemáticos para realizar ações e ganhar pontos, com o personagem disparando magias contra monstros ao acertar as respostas.
- Aliens vs Math: desenvolvido pela Polar Games (2021), um jogo em HTML5 no qual o jogador resolve problemas matemáticos para impedir alienígenas de raptar vacas de uma fazenda. Embora semelhante ao Math Magic Battle, possui uma temática mais simplista e infantil.
- Cowboy Zombie: desenvolvido por Bogdanehi (2017), um jogo em que o jogador ajuda um zumbi a participar de um rodeio, resolvendo cálculos para evitar que o personagem caia ou perca partes do corpo. Esse jogo apresenta

uma temática criativa e cativante, diferenciando-se dos demais. A Figura 1 apresenta 3 jogos semelhantes:

Figura 1 – Jogos semelhantes: Math Magic Battle, Aliens vs Math e Cowboy Zombie



(a) Imagem do jogo: *Math Magic Battle*. Fonte: Jogos 360.



(b) Imagem do jogo: *Aliens vs Math*. Fonte: Jogos 360.



(c) Imagem do jogo: *Cowboy Zombie*. Fonte: Minijogos.

Fonte: Math Magic Battle (NETO, 2021); Aliens vs Math (POLAR GAMES, 2021); Cowboy Zombie (BOGDANEHI, 2017).

2.2. FERRAMENTAS

A seleção do ecossistema de ferramentas tecnológicas baseou-se em critérios de viabilidade técnica, facilidade de implementação e adequação aos requisitos de design do projeto, após a realização de experimentações e testes comparativos com diferentes motores de jogos (*game engines*) e editores gráficos. As tecnologias selecionadas para a viabilização do protótipo são apresentadas a seguir:

- Construct 3: software de criação de jogos 2D e 3D baseado em HTML5, desenvolvido pela Scirra Ltda. É indicado para iniciantes devido à interface intuitiva e às funções automatizadas que simplificam o desenvolvimento, sem exigir conhecimentos profundos de programação.

- Piskel: software gratuito especializado em pixel art, com funções essenciais para a criação de artes e animações 2D.
- Lospec: plataforma online voltada para a comunidade de artistas digitais, especialmente focada em pixel art, que oferece galerias de arte e paletas de cores.
- Itch.io: plataforma online para desenvolvedores independentes de jogos digitais, que permite o compartilhamento e comercialização de indie games, desenvolvida pelo programador Leaf Corcoran.
- Pixabay: plataforma online que oferece downloads gratuitos de imagens, vídeos, músicas e efeitos sonoros sem royalties, desenvolvida por Hans Braxmeier e Simon Steinberger.

3. METODOLOGIA

Como diretriz metodológica para a concepção e o desenvolvimento do artefato, adotou-se o Modelo de Prototipação, cuja aplicação prática converge com as competências técnicas do curso superior de Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas da Faculdade de Tecnologia (FATEC) de Ourinhos.

A prototipação constitui uma abordagem evolucionária e iterativa na Engenharia de Software, caracterizada por um ciclo dinâmico que viabiliza a experimentação, o refinamento progressivo ou a exclusão de conceitos ao longo do projeto. Esse modelo é particularmente recomendado para cenários de desenvolvimento caracterizados por requisitos preliminares flexíveis, dinâmicos ou de alta complexidade conceitual, permitindo mitigar riscos de escopo antes do desenvolvimento da versão final.

3.1. PESQUISA

A fase preliminar ao desenvolvimento do protótipo exigiu um aprofundamento teórico de caráter interdisciplinar, integrando conceitos dos campos de Jogos Digitais e da Pedagogia para sustentar a dimensão educativa do software. Para tanto, realizou-se uma investigação bibliográfica focada nos temas de Gamificação e do uso de jogos digitais como recursos didáticos.

O referencial teórico adotado estruturou-se a partir das pesquisas científicas de Kirnew e Ventura, cujas abordagens sobre engajamento e metodologias ativas serviram de base

conceitual para o projeto, sendo complementadas por outros autores da área. As consultas bibliográficas foram delimitadas por meio de termos de busca específicos — "Educação", "Gamificação", "Tecnologia", "Matemática" e "Jogos Digitais" — concentrando-se em publicações relevantes veiculadas entre os anos de 2019 e 2023.

3.2. FORMULAÇÃO DE IDEIA

A etapa inicial de concepção do protótipo exigiu uma análise crítica e o refinamento progressivo dos conceitos de design originais, visando garantir a consistência pedagógica e a viabilidade técnica do artefato antes do início de sua implementação.

Normalmente, o tema Gamificação é bem visto pelos profissionais da área de educação, pois é uma metodologia bastante popular atualmente, com a capacidade de modernizar as abordagens de conteúdos em sala de aula. De acordo com Macedo (2022), a população está cada vez mais conectada à tecnologia, havendo a necessidade de repensar as metodologias de ensino de forma que se encaixem na realidade dos estudantes, criando, assim, oportunidades para que eles acompanhem tais avanços tecnológicos.

Analizando o mercado atual de jogos, observou-se que os jovens não possuem grande interesse pelo gênero educativo, existindo uma preferência por videogames mais frenéticos e estimulantes, com ideias inovadoras que fogem do senso comum. Tendo em mente essa tendência, iniciou-se a etapa de formulação da ideia.

Relembrando, o objetivo principal deste capítulo é desenvolver um protótipo de jogo educativo capaz de se tornar uma ferramenta lúdica para estudantes do Ensino Fundamental 1, buscando reforçar a importância da integração de tecnologias em sala de aula e levantando os benefícios tanto para alunos quanto para professores. Embora a associação entre tecnologia e educação seja amplamente explorada na literatura, o diferencial deste projeto reside na proposição de uma dinâmica de competição saudável e engajadora entre os estudantes. A hipótese levantada propõe que a introdução de elementos competitivos e colaborativos atue como fator de estímulo ao raciocínio lógico e à agilidade na resolução de problemas aritméticos.

3.3. MECÂNICA PRINCIPAL

Após uma extensa pesquisa, foi decidido fundir dois gêneros de Jogos Digitais: Educativo e Luta. Uma mistura incomum, mas que representa uma proposta interessante a ser levada em consideração.

A primeira ideia de mecânica para o protótipo de jogo educativo teve inspiração nas gameplays de alguns jogos de luta, mais especificamente, nos sistemas de ataques especiais dentro de franquias famosas, como Street Fighter, The King of Fighters e Mortal Kombat. A integração de elementos típicos de jogos de combate clássicos busca reconfigurar o ritmo tradicional dos softwares educativos, tornando a experiência mais dinâmica e exigindo foco e tomada de decisão sob pressão de tempo. A mecânica principal do protótipo consiste em substituir as sequências clássicas de comandos de ataque (*inputs* de botões) pela resolução de expressões aritméticas básicas (adição, subtração, multiplicação e divisão).

A escolha do motor de jogo (*game engine*) Construct 3 justifica-se pela viabilidade de prototipação ágil baseada em eventos lógicos, permitindo foco total no design da experiência e nas mecânicas pedagógicas, minimizando o tempo de codificação de baixo nível necessário em outras plataformas como Unity.

A mecânica principal será uma fusão das quatro operações matemáticas básicas com elementos de jogos de luta, baseada na seguinte condição: para cada cálculo realizado corretamente, o personagem selecionado pelo jogador dispara um projétil contra o personagem do adversário.

Explicando o funcionamento da mecânica desenvolvida, o software foi estruturado para suportar duas modalidades distintas de jogabilidade, operando por meio de execução em ambiente web (hospedado na plataforma Itch.io), o que requer conexão ativa com a internet para o carregamento inicial do artefato. A primeira modalidade consiste no modo Jogador vs. Máquina (Singleplayer), no qual o estudante enfrenta um oponente controlado por uma inteligência artificial simples. A segunda modalidade viabiliza o modo Jogador vs. Jogador (Multiplayer Local), permitindo que dois estudantes disputem a partida simultaneamente compartilhando o mesmo teclado físico, configurado com esquemas de controles independentes para cada jogador.

Em ambos os modos, o processamento das partidas ocorre localmente no navegador, e a resolução ágil das expressões aritméticas básicas atua como o gatilho exclusivo para o disparo de ataques e ativação de defesas, estimulando a agilidade mental e o raciocínio lógico sob pressão de tempo por meio de uma competição direta ou contra o sistema.

Os cálculos matemáticos servirão como um gatilho para o combate, aumentando gradualmente a dificuldade com cada acerto dos jogadores, estimulando indiretamente os

conhecimentos matemáticos. A mecânica busca aumentar o foco e a concentração dos participantes durante a partida.

3.4. TEMÁTICA E CONCEITOS ARTÍSTICOS

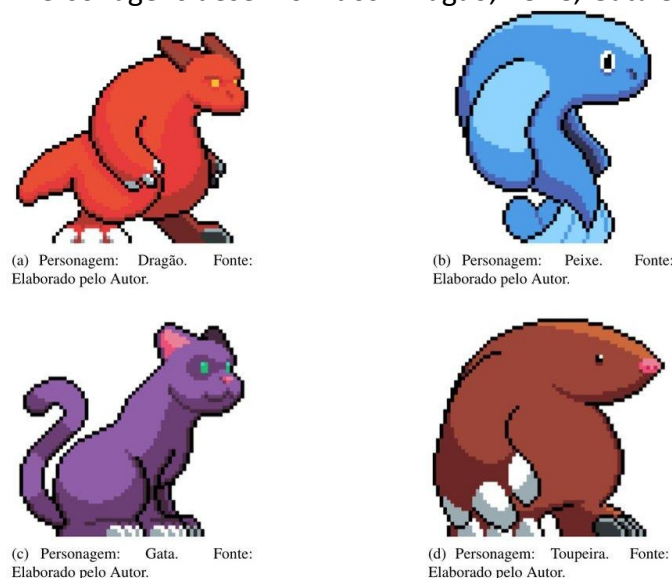
Inicialmente, considerou-se construir um ambiente com temática de fantasia medieval, semelhante ao jogo de RPG de mesa Dungeons and Dragons, utilizando “Magos” e “Feiticeiros” como personagens jogáveis. Embora os arquétipos clássicos de fantasia medieval (como magos e feiticeiros) tenham sido inicialmente considerados, optou-se pela reestilização dos personagens para figuras de monstros caricatos e elementos da natureza (Fogo, Água, Vento e Terra), alinhando o apelo visual ao universo de animações infantis contemporâneas.

Para o design visual, o estilo *Pixel Art* foi selecionado devido à sua eficiência na produção de ativos (*assets*) gráficos em projetos de escopo controlado. Como recurso auxiliar para o planejamento de paletas de cores harmônicas e o estudo de técnicas de sombreamento digital, utilizou-se a plataforma Lospec, aplicando-se paletas específicas (como ENDESGA 32 e Ressurrect 64) que privilegiam contrastes vívidos e de fácil identificação pelo público infantil.

3.5. PERSONAGENS E MAGIAS

Utilizando as ideias desenvolvidas na subseção “Temática e Conceitos Artísticos”, como fantasia medieval, personagens monstros e elementos da natureza, foi dedicado um período de experimentação para encontrar o melhor método de fundir essas ideias. Após alguns rascunhos, foram selecionados os seguintes personagens, conforme a Figura 2:

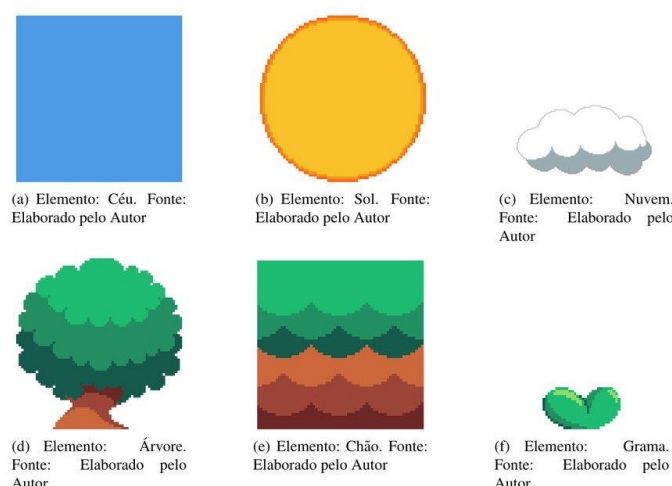
Figura 2 – Personagens desenvolvidos: Dragão, Peixe, Gata e Toupeira



Fonte: Autoria própria.

- Dragão (Fogo): Inspirado em Charmander (Pokémon) e Agumon (Digimon), busca representar um dragão que cospe fogo.
- Peixe (Água): Inspirado em Magikarp (Pokémon) e Dratini (Pokémon), representa um peixe com habilidades aquáticas.
- Gata (Vento): Inspirada em Meowgician (Dragon Quest) e Pursulla (Dragon Quest), representa uma gata com o poder de controlar o vento.
- Toupeira (Terra): Inspirada em Mischievous Mole (Dragon Quest), representa uma toupeira que controla a terra. Esta personagem não teve uma versão de rascunho, pois foi desenvolvida diretamente no editor Piskel.
- Para personalizar os ataques e efeitos de cada personagem, foram estabelecidos os seguintes conceitos:
- Fogo: destaca o conceito de “destruição”; Água: enfatiza “fluidez”; Vento: enfatiza “afiação”; Terra: enfatiza “esmagamento”.
- Após testes no Construct 3, percebeu-se a necessidade de adicionar efeitos sonoros, encontrados no Pixabay, conforme descrito:
- Fogo: efeito “Explosion”; Água: “Large Underwater Explosion” de DavidDumaisAudio;
- Vento: “Slashkut”; Terra: “Punch a Rock” de Lord Sonny.
- Seguindo a temática de fantasia medieval, decidiu-se criar um cenário que harmonize com o design dos personagens e suas magias. A escolha da “floresta” surgiu como a opção mais realista para um ambiente que transmite tanto tranquilidade quanto desafio. O cenário foi construído com os seguintes elementos:
- Céu; Sol; Nuvem; Árvore; Chão; Grama, conforme exibidas na Figura 3.

Figura 3 – Efeitos de explosão e elementos do cenário (floresta)



Fonte: Autoria própria.

3.6. NAVEGAÇÃO

Ao revisar o progresso do projeto, percebeu-se que o estudo inicial concentra-se majoritariamente na mecânica principal e no desenvolvimento de sprites, negligenciando outros fatores de *game design* — uma tendência de desenvolvimento já observada e criticada por da Silva e Silveira (2019). Diante disso, constatou-se a necessidade de expandir o escopo do trabalho, incorporando um planejamento detalhado para a construção e arquitetura do *front-end*.

Após a elaboração de diagramas de comportamento, foram definidas as seguintes telas:

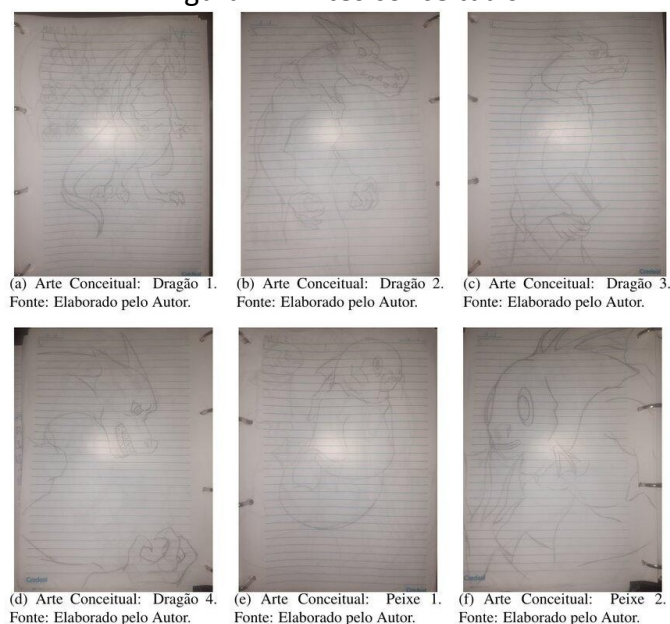
- Tela Inicial: introduz o título; Tela de Configuração: exibe as opções de configuração da partida; Tela de Seleção: apresenta os personagens e níveis de dificuldade; Tela de Round: transição entre as Telas de Seleção, Jogo e Desempenho; Tela de Jogo: apresenta a mecânica principal e todos os elementos desenvolvidos e Tela de Desempenho: exibe dados dos jogadores ao término da partida.

4. RESULTADOS

O desenvolvimento incremental do projeto resultou em uma rica experiência de convergência interdisciplinar, integrando de forma prática conceitos de Pedagogia, Gamificação, Engenharia de Software e Pixel Art. Embora o escopo original tenha passado por adequações e refinamentos naturais ao longo do processo de desenvolvimento — dinâmica

típica do modelo de prototipação adotado —, as experimentações realizadas permitiram consolidar importantes avanços técnicos e pedagógicos, conforme a Figura 4.

Figura 4 – Artes conceituais



Fonte: Autoria própria.

A evolução técnica do projeto é evidenciada pelas diferentes versões dos protótipos construídos, que refletem o amadurecimento das mecânicas de jogo e da interface visual desenvolvidas ao longo deste estudo. Alinhado ao propósito de um software educativo, que demanda acessibilidade e validação prática junto à comunidade, fez-se necessário estabelecer um ambiente adequado para a distribuição e o armazenamento dessas soluções.

Para viabilizar o compartilhamento público e o acesso dos usuários finais aos artefatos gerados, utilizou-se a plataforma Itch.io, repositório amplamente consolidado para a publicação e distribuição de jogos digitais independentes. Por se tratar de uma distribuição baseada em WebGL/HTML5, a execução do ecossistema de protótipos em ambiente escolar exige o acesso à internet por parte dos computadores do laboratório de informática para a renderização direta via navegador. Os protótipos incrementais construídos foram hospedados sob o título oficial de "Magos da Matemática" e são detalhados a seguir:

4.1. PROTÓTIPO 1 (PROVA DE CONCEITO E VALIDAÇÃO DA MECÂNICA CORE):

A iteração inicial consistiu em um MVP (*Minimum Viable Product*) de baixa fidelidade estática, concebido como uma Prova de Conceito (*Proof of Concept*). O objetivo técnico foi

validar a viabilidade do algoritmo de acerto/erro de expressões matemáticas integrado aos gatilhos de animação da *engine* Construct 3.

Para otimização de escopo, os elementos visuais foram temporariamente representados por formas geométricas primitivas (quadrados cinzas para os personagens e círculos azuis para as magias de projéteis), isolando a lógica de programação das variáveis estéticas neste ciclo inicial. Para mais informações, acesse o link do Protótipo 1: <https://guest1234575.itch.io/magos-da-matematica-prottipo-1>

4.2. PROTÓTIPO 2 (REFINAMENTO DE INTERFACE E IMPLEMENTAÇÃO DA IDENTIDADE VISUAL)

No segundo ciclo de desenvolvimento, a pesquisa focou no design de interface de usuário (UI) e na experiência do usuário (UX). Implementou-se o fluxo de seleção de avatares com os primeiros ativos (*assets*) autorais desenvolvidos sob a estética de *pixel art*. Durante os testes funcionais de jogabilidade, identificaram-se gargalos na precisão das caixas de colisão (*hitboxes*) dos projéteis de ataque. Esse comportamento assíncrono exigiu um ajuste na calibração física e na taxa de atualização dos quadros (*sprites*) para garantir a integridade mecânica do combate, conforme a Figura 5.

Figura 5 – Imagens retiradas do 2º Protótipo



(a) Print: Tela Inicial. Fonte: Elaborado pelo Autor.



(b) Print: Tela Tutorial. Fonte: Elaborado pelo Autor.



(c) Print: Tela de Seleção: Dragão. Fonte: Elaborado pelo Autor.



(d) Print: Tela de Seleção: Peixe. Fonte: Elaborado pelo Autor.



(e) Print: Tela de Seleção: Gata. Fonte: Elaborado pelo Autor.



(f) Print: Tela de Seleção: Toupeira. Fonte: Elaborado pelo Autor.



(g) Print: Tela de Jogo: Dragão. Fonte: Elaborado pelo Autor.



(h) Print: Tela de Jogo: Ataque Fraco do Dragão. Fonte: Elaborado pelo Autor.

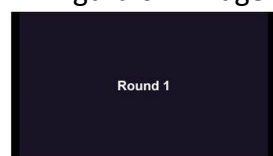
Fonte: Autoria própria.

Para mais informações, acesse o link do Protótipo 2:
<https://guest1234575.itch.io/magos-da-matematica-prottipo-2>

4.3. PROTÓTIPO 3 (ALTA FIDELIDADE E FECHAMENTO DO CICLO PEDAGÓGICO):

A última iteração evolutiva consolidou a maturidade do software. Incorporou-se o design sonoro (*sound design*) como elemento de retroalimentação (feedback) sinestésico e cognitivo, essencial na arquitetura de gamificação para amplificar a imersão. Para responder aos requisitos educacionais, estruturou-se uma Tela de Desempenho pós-combate. Essa funcionalidade opera como um instrumento de avaliação formativa, compilando métricas quantitativas de acertos e erros para que o docente possa diagnosticar as lacunas de aprendizagem do estudante de forma objetiva, conforme a Figura 6.

Figura 6 – Imagens retiradas do 3º Protótipo



(a) Print: Tela de Round. Fonte: Elaborado pelo Autor.



(b) Print: Tela de Jogar: Dragão. Fonte: Elaborado pelo Autor.



(c) Print: Tela de Jogar: Ataque Fraco do Dragão. Fonte: Elaborado pelo Autor.



(d) Print: Tela de Jogar: Ataque Forte do Dragão. Fonte: Elaborado pelo Autor.



(e) Print: Tela de Jogar: Efeito de Explosão do Dragão. Fonte: Elaborado pelo Autor.



(f) Print: Tela de Jogar: Peixe. Fonte: Elaborado pelo Autor.



(g) Print: Tela de Jogar: Ataque Fraco do Peixe. Fonte: Elaborado pelo Autor.



(h) Print: Tela de Jogar: Ataque Forte do Peixe. Fonte: Elaborado pelo Autor.

Fonte: Autoria própria.

Para mais informações, acesse o link do Protótipo 3:
<https://guest1234575.itch.io/magos-da-matematica-prottipo-3>

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo central deste trabalho consistiu no desenvolvimento de um protótipo de jogo educativo voltado ao ensino de Matemática para o Ensino Fundamental I. Ao longo do processo, o registro sistemático das etapas de concepção, dos desafios técnicos enfrentados e das soluções implementadas evidenciou a complexidade de se projetar software sob uma perspectiva estritamente interdisciplinar, integrando os campos da Pedagogia, Gamificação, Jogos Digitais e Pixel Art.

A pesquisa demonstrou que o desenvolvimento de jogos educativos demanda uma curva de aprendizado acentuada e proficiência em múltiplas frentes de conhecimento. Diante das restrições temporais e das demandas cotidianas inerentes ao ciclo de desenvolvimento do projeto, o escopo foi refinado, resultando em uma versão MVP (Minimum Viable Product — Produto Mínimo Viável) completamente operacional. Esse artefato atende à maior parte dos objetivos específicos delimitados na introdução deste estudo, constituindo-se como uma ferramenta funcional apta para aplicação em ambiente de sala de aula ou para servir de base empírica para futuras investigações acadêmicas.

Trabalhos Futuros

Como etapas subsequentes a esta pesquisa de desenvolvimento, planeja-se a realização de uma validação experimental de caráter quase-experimental com o público-alvo (estudantes do Ensino Fundamental I). Esta validação será dividida em duas frentes: a primeira consiste na avaliação de eficácia pedagógica, por meio de protocolos de pré-teste e pós-teste aplicados antes e após as sessões de jogabilidade para mensurar o ganho de agilidade e precisão no cálculo mental; a segunda abordará a avaliação de usabilidade e experiência do usuário, utilizando o framework *Fun Toolkit* (especificamente a escala visual *Smileyometer*), adequada para coletar o nível de engajamento e a percepção lúdica das crianças de forma clara e acessível. Adicionalmente, pretende-se coletar o feedback pedagógico dos docentes regentes para avaliar a integração dos *Magos da Matemática* como ferramenta de avaliação formativa no cotidiano escolar.

REFERÊNCIAS

BOGDANEHI. Cowboy Zombie. [S. l.]: bogdanehi, 2017. Disponível em: <https://rawg.io/games/cowboy-zombie>. Acesso em: 20 jul. 2026.

CORREIO BRAZILIENSE. Brasil não atinge média em uma das disciplinas mais temidas pelos estudantes. 2022. Acessado em: 25 out. 2024.

DA SILVA, D. M.; SILVEIRA, I. F. As manifestações de game design nas pesquisas acadêmicas que relacionam os jogos digitais e o ensino e a aprendizagem de matemática: dez anos de estudos no Brasil. *Revista de Ensino de Ciências e Matemática*, v. 10, n. 4, p. 20–38, 2019.

GQ BRASIL. Cerca de 40% da população mundial joga videogames, aponta estudo. 2020. Acessado em: 12 de setembro de 2024.

KIRNEW, L. C. P.; BIANCHINI, L. G. B.; DA COSTA, N. M. L.; VENTURA, L. M. Ensino e aprendizagem da matemática por meio dos jogos digitais: uma proposta colaborativa no laboratório de informática. *Jornal Internacional de Estudos em Educação Matemática*, v. 13, n. 3, p. 343–352, 2020.

MACEDO, R. A utilização de jogos digitais no ensino de matemática para crianças do ensino fundamental. *Revista Ciência em Evidência*, v. 3, n. 1, p. e022002–e022002, 2022.

NETO, Joffre Macedo. Math Magic Battle. [S. l.]: JM Neto Game Dev, 2021. Disponível em: https://www.funnygames.pt/jogo/math_magic_battle.html. Acesso em: 20 jul. 2026.

POLAR GAMES. Aliens vs Math. [S. l.]: Polar Games, 2021. Disponível em: <https://www.desura.games/aliens-vs-math>. Acesso em: 20 jul. 2026.

TECMUNDO. Pesquisa revela que 81% das crianças entre cinco e oito anos jogam videogame. 2023. Acesso em: 12 set. 2024.

THE ENEMY. Preconceito contra gamers: por que ainda acreditamos que ele existe? 2023. Acesso em: 12 set. 2024.

VENTURA, L. M. Uma proposta de gamificação combinada com estratégias autorreguladas para aprendizagem no ensino superior. *Revista Brasileira de Informática na Educação*, v. 28, n. 1, p. 75–95, 2020.

CAPÍTULO XXIII

DO VISUAL AO ALGÉBRICO: ABSTRAÇÃO, GENERALIZAÇÃO E FORMALIZAÇÃO NA EXPLORAÇÃO DE PADRÕES E SEQUÊNCIAS NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

FROM VISUAL TO ALGEBRAIC: ABSTRACTION, GENERALIZATION, AND FORMALIZATION IN THE EXPLORATION OF PATTERNS AND SEQUENCES IN PEDAGOGICAL PRACTICES

DOI: 10.51859/ampla.hec6315-23

Claudia de Oliveira Lozada ¹

Roseane Menezes Silva Mauricio ²

Felipe Miranda Mota ³

Amanda Cristine Lopes Marques ⁴

Edson Gabriel dos Santos Duca ⁵

Gabriel Ferreira Leite ⁶

¹ Pós-Doutora (UFABC). Professora do IM/FAL e dos Programas PPGEICIM e Renoen – UFAL.

² Mestranda em Ensino de Ciências e Matemática. Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática - UFAL

³ Doutoranda RENOEN (UFAL). Docente da Educação Básica de Pernambuco.

⁴ Doutoranda RENOEN (UFAL). Docente da Educação Básica de Maceió (AL).

⁵ Licenciando em Matemática do IM – UFAL

⁶ Licenciando em Matemática do IM – UFAL

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo analisar as potencialidades de problemas envolvendo padrões e sequências com suporte visual para o desenvolvimento do pensamento algébrico de estudantes do 7º ano do Ensino Fundamental, considerando os processos de abstração, generalização e formalização. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica, em andamento, desenvolvida por meio de levantamento teórico sobre pensamento algébrico, *Early Algebra*, generalização, padrões e diferentes formas de representação, articulado à análise de uma questão envolvendo uma sequência figural. Os resultados parciais evidenciam que o desenvolvimento do pensamento algébrico ultrapassa a identificação de regularidades e a utilização da linguagem simbólica, envolvendo a compreensão das estruturas e relações matemáticas presentes nas situações investigadas. A análise da questão mostrou que o suporte visual pode favorecer o processo de abstração, ao possibilitar a identificação das características matematicamente relevantes e da estrutura subjacente ao padrão; de generalização,

ao contribuir para o estabelecimento de relações válidas para casos não diretamente apresentados; e de formalização, ao favorecer a representação dessas relações por meio da linguagem matemática convencional. Os resultados indicam, ainda, que identificar uma regularidade não significa necessariamente generalizá-la, sendo fundamental que as tarefas conduzam o estudante à compreensão das relações que estruturam o padrão. Conclui-se que o suporte visual pode assumir função cognitiva no desenvolvimento do pensamento algébrico, desde que integrado a problemas que favoreçam a passagem da observação de casos particulares à abstração, à generalização e à formalização.

Palavras-chave: Pensamento algébrico. Padrões e sequências. Abstração. Generalização. Formalização.

ABSTRACT

This study aims to analyze the potential of problems involving patterns and sequences with visual support for the development of algebraic thinking

among 7th-grade students, considering the processes of abstraction, generalization, and formalization. This is an ongoing bibliographic study conducted through a theoretical review of algebraic thinking, *Early Algebra*, generalization, patterns, and different forms of representation, combined with the analysis of a problem involving a figural sequence. The partial results indicate that the development of algebraic thinking goes beyond identifying regularities and using symbolic language, as it involves understanding the mathematical structures and relationships underlying the situations investigated. The analysis of the problem showed that visual support can foster the process of abstraction by enabling students to identify mathematically relevant features and the structure underlying the pattern; generalization by contributing to the establishment

of relationships that are valid for cases not directly presented; and formalization by supporting the representation of these relationships through conventional mathematical language. The results also indicate that identifying a regularity does not necessarily mean generalizing it, making it essential for tasks to lead students toward an understanding of the relationships that structure the pattern. It is concluded that visual support can play a cognitive role in the development of algebraic thinking when integrated into problems that foster the progression from the observation of particular cases to abstraction, generalization, and formalization.

Keywords: Algebraic Thinking. Patterns and Sequences. Abstraction. Generalization. Formalization.

1. INTRODUÇÃO

A Álgebra constitui um campo fundamental da Matemática escolar, uma vez que possibilita representar relações, identificar estruturas, estabelecer generalizações e construir modelos capazes de descrever diferentes situações matemáticas. Apesar de sua relevância, sua aprendizagem ainda representa um desafio para muitos estudantes, sobretudo quando o ensino passa de situações predominantemente aritméticas para formas de representação que envolvem incógnitas, variáveis, expressões e relações expressas por meio da linguagem algébrica. Essa transição não corresponde simplesmente à substituição de números por letras, mas exige mudanças nas formas de pensar e de representar relações matemáticas.

Kieran (2004) chama a atenção para as diferenças existentes entre o pensamento aritmético e o pensamento algébrico e para as dificuldades que podem emergir nessa transição. Na Aritmética, os estudantes estão frequentemente habituados a operar com valores conhecidos e a obter resultados numéricos, enquanto a atividade algébrica requer, entre outros aspectos, atenção às relações, às estruturas e às propriedades das operações, bem como a compreensão de letras que podem assumir diferentes significados matemáticos. Desse modo, a aprendizagem da Álgebra não deve ser reduzida à manipulação formal de símbolos, pois envolve formas particulares de raciocínio e de construção de significados.

Nesse sentido, pesquisas relacionadas à *Early Algebra* têm defendido que o desenvolvimento do pensamento algébrico pode ser iniciado antes da introdução sistemática da linguagem algébrica convencional. Nos anos iniciais do Ensino Fundamental, os estudantes

podem desenvolver ideias relacionadas à Álgebra por meio da identificação de regularidades, do estabelecimento de relações entre quantidades, da análise das propriedades das operações e da elaboração de generalizações, mesmo sem recorrer inicialmente às letras. Kaput (2008) situa a generalização como elemento central do pensamento algébrico e considera, entre seus domínios, a aritmética generalizada, o pensamento funcional e a utilização de generalizações como linguagem para modelar relações matemáticas.

Assim, pensar algebricamente não pressupõe necessariamente, em seus estágios iniciais, o domínio da notação alfanumérica. As relações e generalizações podem ser inicialmente expressas pelos estudantes por meio da linguagem natural, de desenhos, gestos, representações pictóricas, tabelas e outras formas de representação. Estudos sobre o desenvolvimento do pensamento algébrico destacam justamente a importância dessa diversidade de recursos semióticos na construção progressiva das formas simbólicas de pensamento. Radford (2007), por exemplo, evidencia a passagem de formas corporificadas e não simbólicas de pensamento algébrico para formas progressivamente mais simbólicas, ressaltando o papel das diferentes representações nesse processo.

Essa perspectiva torna-se particularmente relevante quando se considera que uma das dificuldades encontradas pelos estudantes no estudo formal da Álgebra está relacionada à atribuição de significado às letras e às variáveis. Operar com quantidades não especificadas e compreender que uma letra pode representar uma quantidade variável, desconhecida ou generalizada não constitui uma aprendizagem automática. Pesquisas sobre variáveis e pensamento algébrico apontam que os estudantes podem apresentar dificuldades para operar com variáveis sem recorrer imediatamente à atribuição de valores numéricos, indicando a necessidade de experiências que construam progressivamente a compreensão dessas representações.

Nesse processo, o trabalho com padrões e sequências apresenta possibilidades importantes para o desenvolvimento do pensamento algébrico, particularmente quando permite que o estudante ultrapasse a simples continuação de uma sequência. Identificar o que se repete ou como uma figura cresce constitui apenas uma etapa inicial. É necessário criar condições para que o estudante reconheça as relações matemáticas subjacentes ao padrão, explique essas relações, formule uma regra geral e seja capaz de representá-la matematicamente. Blanton e Kaput (2011) destacam que o pensamento funcional pode ser desenvolvido desde os primeiros anos escolares quando os estudantes são levados a

investigar como duas ou mais quantidades variam e se relacionam, superando atividades restritas à identificação recursiva de padrões.

A generalização assume, portanto, posição central no desenvolvimento do pensamento algébrico. Mason, Graham e Johnston-Wilder (2005) ressaltam a importância da atividade de generalizar para a aprendizagem da Álgebra, enquanto Radford (2007) analisa a generalização de padrões como uma atividade na qual diferentes sistemas de signos e formas de representação participam da emergência do pensamento algébrico. Nessa perspectiva, sequências numéricas e figurais podem constituir contextos particularmente férteis para que o estudante observe casos particulares, identifique características invariantes e relações entre as grandezas e avance para a elaboração de uma expressão que represente uma classe de casos.

O suporte visual pode desempenhar um papel relevante nesse percurso, sobretudo quando não é utilizado apenas como elemento ilustrativo, mas como parte integrante do problema e do raciocínio requerido para sua resolução. Sequências figurais, configurações geométricas, diagramas e outras representações visuais podem favorecer a percepção de estruturas e relações que posteriormente podem ser expressas verbalmente e simbolicamente. Nessa perspectiva, a visualização pode funcionar como suporte para um movimento cognitivo progressivo entre diferentes formas de representação, contribuindo para que o estudante construa significados antes de chegar à escrita algébrica convencional. As investigações de Radford (2007) sobre generalização de sequências mostram, particularmente, a relevância da articulação entre percepção, linguagem, gestos, signos e simbolização no desenvolvimento do pensamento algébrico.

Desse modo, considera-se relevante propor problemas com suporte visual que favoreçam um percurso constituído por processos de abstração, generalização e formalização. Na abstração, o estudante é levado a identificar, entre os elementos particulares apresentados visualmente, características, relações e estruturas matematicamente relevantes. Na generalização, passa a reconhecer que a relação identificada não se restringe aos casos observados, formulando uma regra capaz de explicar outros termos ou casos da sequência. Finalmente, na formalização, essa generalidade pode ser expressa mediante a linguagem matemática, particularmente por meio de uma expressão algébrica que represente a relação identificada, constituindo um modelo matemático para o padrão investigado. Esse

percurso permite compreender a simbolização não como ponto de partida do ensino da Álgebra, mas como resultado de um processo de construção de relações e significados.

Diante dessas considerações, este trabalho tem como objetivo analisar as potencialidades de problemas envolvendo padrões e sequências, com suporte visual, para o desenvolvimento do pensamento algébrico de estudantes do 7º ano do Ensino Fundamental, considerando os processos cognitivos de abstração, generalização e formalização, esta última compreendida como a construção de um modelo matemático que represente a regularidade identificada. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica, fundamentada em estudos sobre pensamento algébrico, Early Algebra, generalização, padrões e diferentes formas de representação no ensino da Álgebra. O presente artigo apresenta resultados parciais do levantamento bibliográfico e da análise de questão envolvendo padrões e sequências, buscando identificar de que maneira sua estrutura e seus suportes visuais podem favorecer a passagem da observação de casos particulares à construção de generalizações e à sua posterior representação por meio da linguagem algébrica.

2. REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

2.1. A ÁLGEBRA NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: UMA TRAJETÓRIA PARA O DESENVOLVIMENTO DO PENSAMENTO ALGÉBRICO

A inserção da Álgebra como uma das unidades temáticas da Matemática ao longo de todo o Ensino Fundamental representa uma importante mudança na maneira de compreender o desenvolvimento do pensamento algébrico na Educação Básica brasileira. Na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a aprendizagem algébrica não se inicia com a apresentação de letras, incógnitas ou procedimentos de resolução de equações nos anos finais, mas é construída progressivamente desde os anos iniciais, por meio da exploração de regularidades, padrões, sequências, propriedades da igualdade, relações entre operações e determinação de valores desconhecidos (BRASIL, 2018).

Essa organização aproxima-se das discussões internacionais relacionadas à Early Algebra, segundo as quais o desenvolvimento do pensamento algébrico pode e deve ocorrer concomitantemente ao desenvolvimento do pensamento aritmético, e não somente após sua consolidação. Pesquisas recentes continuam mostrando a importância de proporcionar às crianças situações nas quais possam perceber relações, identificar estruturas e produzir

generalizações enquanto aprendem Aritmética (Wilkie; Hopkins, 2024). Assim, pensar algebricamente não depende, inicialmente, do emprego da notação algébrica convencional.

A análise das habilidades da unidade temática Álgebra previstas pela BNCC permite identificar uma progressão que parte do reconhecimento e descrição de regularidades e avança para processos de generalização, simbolização, equivalência, variação, representação funcional e manipulação de expressões algébricas.

O documento evidencia que a presença de letras não constitui o ponto de partida do desenvolvimento algébrico na BNCC. No 1º e no 2º ano, por exemplo, a criança é solicitada a reconhecer, continuar e descrever padrões utilizando objetos, números, figuras, palavras, símbolos e desenhos. No 3º ano, aparece explicitamente a formulação de uma regra de formação de sequências, juntamente com a construção da ideia relacional de igualdade. No 4º e no 5º ano, ampliam-se as relações entre operações, equivalência, valores desconhecidos e proporcionalidade.

Lacerda (2017), ao analisar a BNCC sob a perspectiva do desenvolvimento do pensamento algébrico, destaca justamente o potencial do trabalho com padrões e regularidades desde os primeiros anos escolares. A autora argumenta que experiências exploratórias envolvendo esses objetos podem contribuir para formas progressivamente mais abstratas de raciocínio e comunicação matemática. Essa interpretação também evidencia que o pensamento algébrico não deve ser reduzido exclusivamente às habilidades formalmente classificadas na unidade temática Álgebra, pois pode ser mobilizado em diferentes situações matemáticas.

No 7º ano, entretanto, ocorre um movimento particularmente importante para o presente estudo. A BNCC (Brasil, 2018) estabelece que o estudante deve compreender a variável representada por letra ou símbolo e diferenciá-la da incógnita (EF07MA13), distinguir sequências recursivas e não recursivas (EF07MA14), utilizar simbologia algébrica para expressar regularidades (EF07MA15) e reconhecer a equivalência entre diferentes expressões que descrevem uma mesma regularidade (EF07MA16). Posteriormente, as habilidades EF07MA17 e EF07MA18 ampliam esse trabalho para relações de proporcionalidade e equações polinomiais do primeiro grau.

Dessa forma, padrões e sequências assumem papel importante no 7º ano porque possibilitam estabelecer uma ponte entre formas de pensamento desenvolvidas anteriormente e a formalização simbólica. O estudante deixa de ser solicitado apenas a

encontrar o próximo elemento de uma sequência e passa a precisar representar simbolicamente sua regularidade. É exatamente nessa passagem que se situa a problemática investigada neste trabalho.

2.2. DIFICULDADES DOS ESTUDANTES NA APRENDIZAGEM DA ÁLGEBRA

Embora ideias relacionadas ao pensamento algébrico estejam presentes desde os anos iniciais, a aprendizagem da Álgebra formal continua representando um desafio para muitos estudantes. Parte dessa dificuldade decorre da mudança na natureza dos objetos e das formas de representação empregadas. Enquanto na atividade aritmética escolar os estudantes frequentemente operam sobre quantidades conhecidas visando encontrar determinado resultado, a atividade algébrica exige que considerem relações, estruturas, quantidades desconhecidas ou variáveis e generalizações.

A letra constitui um exemplo particularmente importante. Dependendo da situação, ela pode representar um valor desconhecido, uma quantidade variável, um número generalizado ou uma relação entre grandezas. Desse modo, reconhecer uma letra e saber executar procedimentos envolvendo-a não significa necessariamente que o estudante tenha compreendido o significado matemático que ela assume em determinada situação. A própria BNCC (Brasil, 2018) explicita essa diferença ao estabelecer, no 7º ano, que o estudante deve distinguir variável e incógnita. A variável é empregada para expressar uma relação entre grandezas, enquanto a incógnita representa um valor a ser determinado em determinada relação.

As dificuldades também envolvem o significado atribuído ao sinal de igualdade, a interpretação de expressões, a passagem entre diferentes registros de representação e a compreensão das estruturas subjacentes aos procedimentos. Estudos contemporâneos sobre aprendizagem algébrica continuam apontando que a atividade algébrica envolve simultaneamente dimensões sintáticas e semânticas e requer trânsito entre linguagem natural, representações numéricas, figuras, gráficos e escrita algébrica. Este ponto retoma a distinção de Kieran (2004) entre atividades geracionais, transformacionais e globais/meta-nível, mostrando que aprender Álgebra envolve muito mais que executar transformações simbólicas: inclui produzir expressões e equações, generalizar, modelar, interpretar e justificar.

Isso permite compreender por que uma abordagem que introduza precocemente a letra como objeto desprovido de significado pode ampliar as dificuldades dos estudantes. A simbolização deveria constituir parte de um processo de construção de significados, e não simplesmente um código apresentado para ser manipulado.

2.3. PENSAMENTO ALGÉBRICO: PARA ALÉM DA MANIPULAÇÃO DE LETRAS

O pensamento algébrico não pode ser definido simplesmente pela utilização de letras. Uma criança pode manifestar formas de pensamento algébrico utilizando linguagem oral, desenhos, gestos, tabelas ou números e, inversamente, um estudante pode manipular letras segundo regras previamente memorizadas sem necessariamente produzir significado algébrico para aquilo que realiza.

Essa distinção encontra importante fundamento no trabalho de Romulo Campos Lins. Para Lins (1992), a caracterização do pensamento algébrico não deve ser reduzida à presença da notação algébrica. Em sua perspectiva epistemológica, interessa compreender os significados produzidos pelo sujeito durante a atividade matemática. No âmbito do Modelo dos Campos Semânticos, conhecimento envolve uma crença-afirmação acompanhada de uma justificação; conseqüentemente, o foco desloca-se do símbolo isoladamente considerado para a produção de significados realizada pelo sujeito.

Essa concepção apresenta uma consequência particularmente relevante para o ensino: resolver uma equação não constitui, por si só, evidência suficiente de pensamento algébrico. Um estudante pode chegar à resposta mediante procedimentos ou significados construídos em outro campo semântico sem necessariamente operar com os objetos e relações segundo significados algébricos. Estudos fundamentados no Modelo dos Campos Semânticos mostram, inclusive em atividades com sequências, a importância de analisar as justificações e os significados produzidos pelos estudantes em vez de considerar somente a resposta final (Silva; Frant; Oliveira, 2022).

Essa perspectiva é especialmente importante para este trabalho. Se o estudante observa uma sequência de figuras e simplesmente acrescenta elementos até encontrar o termo seguinte, pode ter realizado corretamente a tarefa sem necessariamente ter generalizado a estrutura da sequência. Da mesma forma, escrever uma expressão fornecida pelo professor não demonstra, isoladamente, que o estudante compreendeu a relação representada por ela.

A discussão contemporânea sobre Early Algebra reforça a necessidade de superar a concepção histórica segundo a qual primeiro se aprende Aritmética e somente posteriormente se aprende Álgebra. Wilkie e Hopkins (2024) observam que, historicamente, a Matemática escolar separou o cálculo, associado à escola primária, da generalização, posteriormente associada à Álgebra. Entretanto, pesquisas desenvolvidas nas últimas décadas demonstram a possibilidade de crianças generalizarem propriedades e relações simultaneamente à aprendizagem aritmética.

Nesse sentido, a relação entre pensamento aritmético e pensamento algébrico não deve ser compreendida simplesmente como uma substituição linear de um pelo outro. Existem continuidades, mas também diferenças epistemológicas e cognitivas importantes. Na Aritmética, uma expressão como $3 + 5$ tende a convocar a realização de uma operação para obtenção de 8. No pensamento algébrico, torna-se necessário considerar também estruturas e relações: por exemplo, compreender que adicionar a mesma quantidade aos dois membros de uma igualdade preserva sua equivalência ou perceber uma relação válida para uma classe inteira de números.

Estudos recentes continuam investigando justamente essa transição. Torres et al. (2024), ao analisarem a passagem da generalização aritmética para a generalização algébrica, evidenciam a importância da identificação da estrutura e de sua continuidade durante o processo de generalização. Os resultados reforçam que crianças podem manifestar formas de generalização algébrica antes do domínio da linguagem simbólica convencional. Assim, mais que afirmar uma ruptura absoluta entre Aritmética e Álgebra, parece pertinente considerar uma dissociação conceitual sem negar suas articulações: pensamento algébrico não é simplesmente “aritmética com letras”, embora relações e propriedades aritméticas possam constituir contextos fundamentais para seu desenvolvimento.

2.4. COMPONENTES DO PENSAMENTO ALGÉBRICO

A literatura não apresenta uma única decomposição universal dos componentes do pensamento algébrico. Entretanto, diferentes perspectivas convergem para alguns processos fundamentais que permitem caracterizá-lo. Para os propósitos deste estudo, destacam-se particularmente:

a) Percepção e identificação de estruturas e relações: corresponde à capacidade de perceber aquilo que permanece, aquilo que varia e como os elementos de determinada

situação estão relacionados. Em uma sequência figural, por exemplo, significa ultrapassar a percepção meramente estética da figura para identificar sua organização matemática.

b) Pensamento relacional: envolve analisar números, operações e expressões a partir das relações existentes entre eles, em vez de considerá-los somente como comandos para calcular. O pensamento relacional é particularmente importante para compreender igualdade, equivalência e propriedades das operações. Pesquisa recente de Wilkie e Hopkins (2024) mostra como situações visuais envolvendo torres de blocos podem favorecer a expressão de generalidade e o pensamento relacional em estudantes dos anos iniciais.

c) Abstração: implica selecionar propriedades e relações matematicamente relevantes e desprendê-las progressivamente das características particulares de determinado caso. Em um padrão visual, por exemplo, o estudante precisa ultrapassar a percepção dos objetos concretos representados para compreender a estrutura matemática que organiza seu crescimento.

d) Generalização: constitui um dos componentes centrais do pensamento algébrico. Generalizar significa reconhecer uma relação que ultrapassa os casos particulares observados e formular uma afirmação válida para uma classe de situações. Dessa forma, determinar apenas o próximo elemento de uma sequência não equivale necessariamente a generalizá-la.

e) Representação: o pensamento algébrico envolve produzir e coordenar diferentes representações – verbal, numérica, figural, tabular, gráfica e simbólica. A possibilidade de transitar entre essas representações contribui para a construção de significados e para a progressiva formalização das relações identificadas.

f) Simbolização e formalização: correspondem à expressão das relações generalizadas por meio de formas matemáticas progressivamente convencionais. Nesse processo, a letra passa a adquirir significado porque representa uma relação anteriormente percebida, analisada e generalizada.

g) Pensamento funcional: envolve compreender relações de covariação e dependência entre quantidades. Sua progressão pode ser percebida na própria BNCC: das relações de proporcionalidade nos anos anteriores chega-se, no 9º ano, à compreensão explícita de função como dependência entre duas variáveis e às suas representações numérica, algébrica e gráfica.

Esses componentes não devem ser entendidos como etapas rígidas ou necessariamente lineares. Durante a resolução de um problema, o estudante pode alternar

entre observação, representação, generalização e simbolização, retornar ao suporte visual, testar sua conjectura em casos particulares e reformular a regra encontrada.

2.5. PADRÕES E SEQUÊNCIAS: DA PERCEPÇÃO VISUAL À GENERALIZAÇÃO ALGÉBRICA

O trabalho com padrões e sequências constitui um contexto privilegiado para investigar esses processos porque permite tornar perceptíveis determinadas relações antes de sua representação simbólica. No entanto, o potencial algébrico de uma tarefa não está simplesmente na existência de uma sequência. Ele depende daquilo que a tarefa solicita cognitivamente ao estudante.

Quando uma atividade apresenta as figuras 1, 2 e 3 de uma sequência e pergunta apenas “qual é a próxima figura?”, o estudante pode solucionar o problema por prolongamento visual ou por raciocínio recursivo. Entretanto, perguntas como “quantos elementos terá a figura 10?”, “e a figura 100?”, “como determinar o número de elementos de qualquer figura sem desenhar todas as anteriores?” ou “como representar essa relação matematicamente?” alteram qualitativamente a atividade. Elas exigem que o estudante procure a estrutura geral da sequência.

A literatura recente continua evidenciando a relevância dessa passagem. Torres et al. (2024) mostram que a evolução da generalização aritmética para a algébrica está relacionada à identificação e manutenção de uma estrutura que explique diferentes casos, enquanto Wilkie e Hopkins (2024) demonstram como recursos visuais e tarefas estruturadas podem favorecer a atenção dos estudantes à generalidade e às relações matemáticas.

É nesse contexto que o suporte visual assume papel central neste estudo. A figura não é compreendida como simples ilustração do problema, mas como um registro de representação capaz de tornar relações matemáticas perceptíveis e manipuláveis cognitivamente. Entretanto, visualizar não constitui o objetivo final. A atividade precisa favorecer a passagem daquilo que é percebido na configuração particular para uma estrutura que possa ser expressa independentemente dela.

Para fins analíticos deste trabalho, propõe-se compreender esse percurso mediante três processos articulados: Abstração → Generalização → Formalização. Na abstração, o estudante identifica, entre as características visuais particulares, aquelas que são matematicamente relevantes e reconhece relações estruturais. Na generalização, amplia a relação identificada para casos que não estão diretamente apresentados, formulando uma

regra geral. Na formalização, representa essa generalidade por meio da linguagem matemática convencional, podendo chegar à elaboração de uma expressão algébrica.

Considere, por exemplo, uma sequência figural na qual a Figura 1 possui 4 elementos, a Figura 2 possui 7, a Figura 3 possui 10 e a Figura 4 possui 13. Reconhecer que "a cada figura acrescentam-se três elementos" revela uma regularidade recursiva, isto é, uma relação entre um termo e o seguinte ($a_{n+1} = a_n + 3$, com $a_1 = 4$). Essa percepção, porém, ainda não fornece necessariamente uma generalização que permita determinar diretamente qualquer termo: para saber quantos elementos tem a Figura 50, seria preciso calcular todas as anteriores.

Quando o estudante relaciona a posição da figura à quantidade de elementos e conclui que, para uma figura de posição n , a quantidade pode ser determinada por $3n + 1$ (supondo que o padrão observado se mantenha), ocorre uma mudança qualitativa: a relação deixa de depender dos termos anteriores e passa a ser expressa para qualquer posição da sequência. Assim, a Figura 50 tem $3(50) + 1 = 151$ elementos, obtidos diretamente, sem percorrer os 49 termos anteriores. Essa passagem é favorecida quando a própria estrutura da figura justifica a expressão. Por exemplo, se cada figura é composta por 1 elemento fixo e 3 braços com n elementos cada, o total é $n + n + n + 1 = 3n + 1$, e o "+3" da regularidade recursiva passa a ser lido como o acréscimo de um elemento em cada braço.

Figura 1 – Representação com suporte visual concreto



Fonte: Autoria própria (2026)

As representações da sequência mostram que o crescimento constante de três elementos não constitui uma regularidade numérica arbitrária, mas decorre da estrutura da

configuração visual. Cada figura é composta por um elemento central fixo (em vermelho) e três braços (esquerdo, superior e direito) e, a cada nova posição, cada braço recebe um novo elemento. Assim, a Figura 1 tem 1 elemento em cada braço, além do central, totalizando 4 elementos; a Figura 2 tem 2 elementos em cada braço, totalizando 7; a Figura 3, 3 elementos em cada braço, totalizando 10; e a Figura 4, 4 elementos em cada braço, totalizando 13.

Para fins de análise, o percurso cognitivo mobilizado na atividade pode ser sintetizado em três movimentos. Na abstração, o estudante identifica, a partir dos casos particulares, a regularidade (o acréscimo constante de três elementos) e reconhece, para além das características particulares das figuras, a estrutura matemática relevante: um elemento fixo e três grupos que crescem simultaneamente. Na generalização, converte essa estrutura em uma relação válida para uma posição qualquer n , reconhecendo que a quantidade total de elementos pode ser expressa por $n + n + n + 1$. Na formalização, representa essa relação generalizada por meio da linguagem algébrica convencional, chegando ao modelo $a_n = 3n + 1$.

De forma sintética, esse percurso pode ser representado por: Abstração: identificação da regularidade (+3) e da estrutura matemática subjacente à configuração visual → Generalização: estabelecimento da relação entre posição e quantidade ($n + n + n + 1$) → Formalização: representação simbólica da relação generalizada ($a_n = 3n + 1$).

Nesse percurso, o estudante não apenas identifica o que muda de uma figura para outra, mas compreende por que muda, estabelece como essa estrutura se comporta para qualquer posição e, por fim, representa matematicamente a generalidade encontrada. Isso permite distinguir a identificação de uma regularidade da construção de uma generalização algébrica. Ao perceber que a sequência cresce de três em três, o estudante reconhece uma relação recursiva entre termos consecutivos. Um avanço no desenvolvimento do pensamento algébrico ocorre quando ele ultrapassa a identificação dessa relação recursiva, converte a estrutura reconhecida em uma relação entre duas grandezas (a posição n da figura e a quantidade a_n de elementos que a compõem) e passa a explicar o crescimento por essa estrutura. A configuração visual evidencia três grupos de n elementos e um elemento fixo, o que conduz à expressão $n + n + n + 1$. A escrita $a_n = 3n + 1$ formaliza essa generalização. Como $n + n + n + 1$ e $3n + 1$ representam a mesma quantidade para qualquer valor de n , a passagem de uma representação à outra também possibilita explorar a equivalência entre expressões algébricas.

A sequência possibilita, assim, distinguir três formas de descrevê-la: a recorrência ($a_{n+1} = a_n + 3$, com $a_1 = 4$), que estabelece como cada termo pode ser obtido a partir do anterior; a justificativa estrutural ($n + n + n + 1$), que evidencia a organização matemática da configuração e explica a origem da regra; e a regra explícita ($a_n = 3n + 1$), que relaciona diretamente a posição da figura à quantidade de elementos e permite determinar qualquer termo sem recorrer sucessivamente aos anteriores. Desse modo, o suporte visual cumpre uma função cognitiva, e não meramente ilustrativa, pois favorece a passagem da percepção da regularidade para a compreensão da estrutura, desta para a generalização e, finalmente, para sua formalização em linguagem algébrica.

Esse movimento relaciona-se diretamente às habilidades previstas pela BNCC (Brasil, 2018) para o 7º ano, particularmente EF07MA14, EF07MA15 e EF07MA16, que envolvem sequências recursivas e não recursivas, a utilização da simbologia algébrica para expressar regularidades e o reconhecimento da equivalência entre expressões algébricas relacionadas a uma mesma sequência. À luz da perspectiva teórica adotada neste estudo, essas habilidades podem mobilizar processos de abstração, generalização e formalização, na medida em que o estudante é levado a reconhecer estruturas, estabelecer relações gerais e representá-las por meio da linguagem algébrica.

Portanto, o interesse pedagógico dos padrões e sequências não reside apenas em ensinar os estudantes a descobrir "o que vem depois". Seu potencial para o desenvolvimento do pensamento algébrico encontra-se na possibilidade de criar situações em que seja necessário observar, estabelecer relações, abstrair estruturas, formular conjecturas, generalizar e representar formalmente a generalidade encontrada. Sob essa perspectiva, a expressão algébrica deixa de constituir um ponto de partida imposto pelo professor e passa a representar a culminância provisória de um processo de produção de significado matemático.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho analisou as potencialidades de problemas envolvendo padrões e sequências com suporte visual para o desenvolvimento do pensamento algébrico no 7º ano do Ensino Fundamental, considerando os processos de abstração, generalização e formalização. Por se tratar de uma pesquisa bibliográfica em andamento, os resultados são parciais e decorrem do levantamento teórico e da análise de uma questão envolvendo sequência figural. A revisão da literatura evidenciou que o pensamento algébrico se

desenvolve progressivamente desde os anos iniciais e não se reduz à utilização de letras ou à manipulação simbólica. Nesse processo, a identificação de regularidades e estruturas, o estabelecimento de relações e a elaboração de generalizações constituem aspectos fundamentais, em consonância com a progressão das aprendizagens algébricas proposta pela BNCC (Brasil, 2018).

A análise da questão mostrou que padrões figurais podem favorecer a passagem da identificação de uma regularidade recursiva para a construção de uma generalização algébrica. No exemplo analisado, o crescimento de três elementos entre termos consecutivos é expresso pela recorrência ($a_{n+1}=a_n+3$); a estrutura visual, constituída por um elemento fixo e três grupos de (n) elementos, justifica ($n+n+n+1$); e sua formalização conduz à regra explícita ($a_n=3n+1$). Assim, identificar uma regularidade não equivale necessariamente a generalizá-la.

Os resultados também reforçam o papel do suporte visual como recurso cognitivo, e não meramente ilustrativo, pois este pode favorecer a identificação da estrutura matemática e o percurso de abstração, generalização e formalização. Contudo, o suporte visual, isoladamente, não garante o desenvolvimento do pensamento algébrico. Seu potencial depende da estrutura da tarefa e das questões propostas, que devem levar o estudante a ultrapassar a simples determinação do próximo termo e buscar relações válidas para qualquer posição da sequência. Como continuidade da pesquisa, pretende-se ampliar o levantamento bibliográfico e a análise de problemas com diferentes padrões e sequências, aprofundando a investigação sobre suas potencialidades para os processos de abstração, generalização e formalização.

REFERÊNCIAS

- BLANTON, M., KAPUT, J. Functional Thinking as a Route into Algebra in the Elementary Grades. In: Cai, J.; E. Knuth, E. (Eds.). **Early Algebraization, Advances in Mathematics Education**. Berlin Heidelberg: Springer-Verlag, 2011.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018.
- KAPUT, J. J. What is algebra? What is algebraic reasoning? In: KAPUT, J. J.; CARRAHER, D. W.; BLANTON, M. L. (Ed.). **Algebra in the early grades**. New York: Lawrence Erlbaum Associates, 2008. p. 5–17.
- KIERAN, C. Algebraic thinking in the early grades: what is it? **The Mathematics Educator**, v. 8, n. 1, p. 139–151, 2004.

- LACERDA, S. M. **Aprender a ensinar Matemática**: a participação de estudantes de Pedagogia em uma Comunidade de Prática. 2017. 210 f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação Matemática, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017.
- LINS, R. C. **A framework for understanding what algebraic thinking is**. Tese (Doctor of Philosophy) – School of Education, University of Nothingam, Nothingam, UK: 1992.
- MASON, J.; GRAHAM, A.; JOHNSTON-WILDER, S. **Developing thinking in algebra**. London: Paul Chapman Publishing, 2005.
- RADFORD, L. Iconicity and contraction: a semiotic investigation of forms of algebraic generalizations of patterns in different contexts. **ZDM Mathematics Education**, v. 40, p. 83–96, 2007.
- SILVA, A. M; FRANT, J. B.; OLIVEIRA, V. C. A. Uma leitura de produções de significados na constituição da noção de base em Álgebra Linear. **Revista de Investigação e Divulgação em Educação Matemática**, Juiz de Fora, v. 6, n. 1, p. 1-29, jan./dez. 2022.
- TORRES, M. D.; MORENO, A.; VERGEL, R.; CAÑADAS, M. C. The evolution from “I think it plus three” towards “I think it is always plus three”: transition from arithmetic generalization to algebraic generalization. **International Journal of Science and Mathematics Education**, v. 22, n. 5, p. 971-993, 2024.
- WILKIE, K. J.; HOPKINS, S. Generalizing actions with the subtraction-compensation property: primary students’ algebraic thinking with tasks involving vertical towers of blocks. **Educational Studies in Mathematics**, v. 115, n.1, p. 433–458, 2024.

CAPÍTULO XXIV

MODELAGEM MATEMÁTICA E INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL NO ENSINO MÉDIO: UMA PROPOSTA DIDÁTICA PARA O ENSINO DE FUNÇÕES E ESTATÍSTICA USANDO DADOS DE ENERGIAS RENOVÁVEIS

MATHEMATICAL MODELING AND ARTIFICIAL INTELLIGENCE IN HIGH SCHOOL: A DIDACTIC PROPOSAL FOR TEACHING FUNCTIONS AND STATISTICS USING RENEWABLE ENERGY DATA

DOI: [10.51859/amplla.hec6315-24](https://doi.org/10.51859/amplla.hec6315-24)

Fábio Pinto Monte ¹

¹ Mestrando em Engenharia de controle e automação - IFES. Licenciado em matemática - São Camilo. Docente em educação profissional - Senai.

RESUMO

Este artigo apresenta uma proposta de intervenção pedagógica pautada na modelagem matemática e no pensamento computacional, utilizando dados reais de geração de energias renováveis (eólica e solar) para o ensino de funções e estatística aplicada no Ensino Médio. Diante dos desafios de contextualização das ciências exatas na escola contemporânea, o objetivo deste trabalho é discutir como a simulação de lógicas preditivas, que são fundamentais para o entendimento de algoritmos de Inteligência Artificial (IA), pode servir de mediação tecnológica ativa para o letramento matemático dos estudantes. Metodologicamente, delinea-se uma sequência didática de natureza qualitativa e caráter aplicado, estruturada em etapas que vão desde a coleta de séries temporais de vento e radiação solar até a modelagem matemática de funções afins, quadráticas e exponenciais utilizando softwares de visualização dinâmica. A proposta busca desmistificar o funcionamento de redes neurais preditivas complexas (como os modelos LSTM e GRU), traduzindo suas lógicas de aprendizado para a matemática elementar da Educação Básica. Os resultados esperados apontam que o uso de dados de transição energética como tema gerador promove o engajamento dos estudantes, fomenta a cultura digital e fortalece a formação crítica acerca dos impactos socioambientais das tecnologias emergentes.

Palavras-chave: Educação Matemática. Pensamento Computacional. Inteligência Artificial. Energias Renováveis.

ABSTRACT

This chapter presents a pedagogical intervention proposal based on mathematical modeling and computational thinking, using real data from renewable energy generation (wind and solar) to teach functions and applied statistics in High School. Faced with the challenges of contextualizing exact sciences in contemporary schools, the objective of this study is to discuss how the simulation of predictive logics, which are fundamental for understanding Artificial Intelligence (AI) algorithms, can serve as an active technological mediation for students' mathematical literacy. Methodologically, a qualitative and applied didactic sequence is outlined, structured in stages ranging from the collection of time series of wind and solar radiation to the mathematical modeling of linear, quadratic, and exponential functions using dynamic visualization software. The proposal seeks to demystify the functioning of complex predictive neural networks (such as LSTM and GRU models), translating their learning logics into the elementary mathematics of Basic Education. The expected results indicate that using energy transition data as a generating theme promotes student engagement, fosters digital culture, and strengthens critical training regarding the socio-environmental impacts of emerging technologies.

Articles that do not follow the guidelines present in this template will not be sent for evaluation. To save time and better adapt to the rules, write your work in this document, following all the information in this template.

Keywords: Mathematics Education. Computational Thinking. Artificial Intelligence. Renewable Energy.

1. INTRODUÇÃO

A sociedade contemporânea está imersa em uma cultura digital densa, em que algoritmos de Inteligência Artificial (IA) e modelos de aprendizado de máquina tomam decisões cotidianas que afetam desde o consumo individual até a gestão de recursos globais (D'AMBROSIO, 2012; BORBA; PENTEADO, 2012). No entanto, na Educação Básica, as bases matemáticas que sustentam essas tecnologias frequentemente permanecem ocultas sob abordagens tradicionais e puramente abstratas (BRASIL, 2018). O ensino de funções matemáticas e de análise estatística descritiva no Ensino Médio, muitas vezes, limita-se à resolução mecânica de equações desprovidas de significado prático, o que distancia os estudantes do desenvolvimento do pensamento científico e computacional (BACICH; MORAN, 2018).

Nesse cenário, a mediação tecnológica e a criação de materiais didáticos contextualizados assumem um papel preponderante na renovação da prática educativa (VALENTE, 1999). A transição para matrizes energéticas limpas, como a eólica e a solar, apresenta-se como um tema gerador interdisciplinar de enorme relevância socioambiental. Os dados de geração dessas fontes são, por natureza, séries temporais dinâmicas que dependem de variáveis climáticas, configurando um cenário perfeito para a aplicação da modelagem matemática. Investigar a predição dessa produção energética utilizando princípios de redes neurais, como os modelos de memória de curto e longo prazo (Long Short-Term Memory - LSTM) e as unidades recorrentes operadas por portas (Gated Recurrent Unit - GRU), que permite criar uma ponte didática inédita entre a engenharia avançada e a sala de aula da escola básica (SILVA BARBOSA et al., 2020).

Esta proposta didática fundamenta-se e deriva de uma pesquisa prévia desenvolvida pelo autor, cujos resultados técnicos foram apresentados no XLVI Ibero-Latin-American Congress on Computational Methods in Engineering (CILAMCE 2025). Na referida investigação, foram aplicados modelos de Deep Learning, especificamente as arquiteturas de redes neurais recorrentes Long Short-Term Memory (LSTM) e Gated Recurrent Unit (GRU) para a predição da produção de energia eólica e solar a partir de bases de dados reais de usinas situadas no Reino Unido (MONTE et al., 2025). A presente abordagem busca, portanto, realizar a transposição didática dessa experiência de pesquisa em *Scientific Machine Learning*

para o contexto da Educação Básica, desmistificando a complexidade algorítmica por meio da modelagem matemática escolar.

A problemática que move esta proposta pode ser expressa na seguinte questão: De que forma uma sequência didática baseada na modelagem matemática de dados de energias renováveis e na lógica de redes neurais preditivas pode contribuir para o letramento matemático e o desenvolvimento da cultura digital em estudantes do Ensino Médio? Para responder a este desafio, este capítulo propõe um desenho pedagógico voltado para o Ensino Médio, com o objetivo geral de estruturar e analisar uma metodologia prática que utiliza ferramentas digitais para aproximar os conceitos de funções (afim, quadrática e exponencial) e medidas de tendência central da realidade do ecossistema tecnológico contemporâneo.

Esta pesquisa se justifica pela necessidade de instrumentalizar os docentes de matemática com propostas didáticas que superem o mero uso instrumental da tecnologia, alçando os recursos digitais ao patamar de ferramentas epistemológicas de investigação. Ao desmistificar a matemática que opera por trás das células preditivas de IA, este trabalho busca fomentar um letramento digital crítico, preparando os jovens tanto para as demandas técnicas do mundo do trabalho quanto para a reflexão social sobre sustentabilidade e soberania tecnológica (XAVIER; LIMA, 2021; ARAÚJO; SOUZA, 2024).

2. REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

2.1. TECNOLOGIAS DIGITAIS, CULTURA DIGITAL E MODELAGEM NA EDUCAÇÃO MATEMÁTICA

As transformações impulsionadas pela cibercultura e pelas tecnologias digitais exigem uma revisão profunda dos currículos de matemática na Educação Básica. Conforme aponta Borba e Penteado (2012), as mídias não são meros suportes neutros de transmissão de conteúdos, mas sim agentes ativos que reconfiguram a própria produção do conhecimento matemático. Quando os estudantes utilizam softwares de simulação e ferramentas de visualização gráfica, estabelece-se um coletivo de seres humanos-com-mídias, no qual o raciocínio é expandido e potencializado por artefatos computacionais.

Nessa perspectiva, a modelagem matemática ganha relevância central ao se constituir como uma alternativa pedagógica que rompe com a dicotomia entre teoria e realidade (BASSANEZI, 2015). Inspirada nos fundamentos da Etnomatemática de Ubiratan D'Ambrosio (2012), a modelagem permite que os alunos investigem situações-problema extraídas da

realidade social e ambiental, traduzindo-as em linguagem matemática. Ao trabalhar com dados de energias renováveis, os estudantes deixam de ser receptores passivos de fórmulas prontas e assumem o papel de investigadores, interpretando fenômenos naturais por meio de funções, taxas de variação e modelos estatísticos.

2.2. O PENSAMENTO COMPUTACIONAL E O LETRAMENTO MATEMÁTICO NO ENSINO MÉDIO

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) estabelece explicitamente a necessidade de integrar o pensamento computacional ao desenvolvimento de competências matemáticas no Ensino Médio (BRASIL, 2018). O pensamento computacional envolve a capacidade de decompor problemas complexos, reconhecer padrões, projetar algoritmos e realizar abstrações, que são habilidades que dialogam diretamente com os eixos estruturantes da matemática escolar (WING, 2006).

A inteligência artificial, em sua essência matemática, apoia-se em conceitos fundamentais ensinados no Ensino Médio, tais como o cálculo de médias ponderadas, regressões lineares e não lineares, e funções de ativação. A transposição didática desses conceitos, permitindo que os alunos compreendam o funcionamento lógico de modelos preditivos, fortalece o letramento matemático. Os estudantes passam a perceber que ferramentas avançadas de previsão climática e energética baseiam-se em princípios matemáticos acessíveis, desmistificando a aura de "caixa-preta" que frequentemente envolve a tecnologia (TOLEDO DE AZEVEDO, 2025).

3. ENCAMINHAMENTO METODOLÓGICO E SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Para concretizar os pressupostos teóricos discutidos, delineia-se uma sequência didática estruturada em quatro etapas pedagógicas integradas, concebidas para serem aplicadas ao longo de quatro semanas letivas em turmas do Ensino Médio.

3.1. ETAPAS DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Etapa 1: Coleta e Exploração de Dados Reais: Os estudantes são introduzidos ao contexto da transição energética e da geração de energias renováveis (eólica e solar). Utilizando dispositivos conectados à internet, os alunos acessam bases de dados abertas e públicas, como o Instituto Nacional de Meteorologia (INMET, 2025) ou registros de

operadoras do setor elétrico, para coletar séries temporais de velocidade do vento, insolação e geração de energia em diferentes períodos do ano.

Etapa 2: Visualização Gráfica e Modelagem Matemática: Com os dados coletados e tabulados em planilhas eletrônicas, os estudantes utilizam softwares de geometria dinâmica e análise estatística, como o GeoGebra. Os alunos plotam gráficos de dispersão relacionando o tempo (horas do dia) com a potência gerada por painéis solares e aerogeradores, ajustando curvas matemáticas elementares, como funções afins, quadráticas e exponenciais (OLIVEIRA; SANTOS, 2023).

Etapa 3: Introdução Conceitual ao Pensamento Preditivo (A "IA de Papel"): Nesta etapa, os conceitos fundamentais de redes neurais preditivas (como os modelos LSTM e GRU) são traduzidos didaticamente para a linguagem da matemática elementar. O professor apresenta aos alunos a lógica de que diferentes arquiteturas de IA possuem desempenhos distintos, citando como exemplo a pesquisa de Monte et al. (2025), na qual o modelo LSTM demonstrou maior estabilidade e precisão (R^2 de 0,819) em comparação ao modelo GRU (R^2 de 0,774) na predição de dados do Reino Unido. Explica-se que essa diferença ocorre devido à forma como cada rede utiliza "memórias" baseadas em médias ponderadas sucessivas e funções de ativação. Para materializar o conceito, os estudantes realizam uma atividade prática simplificada, calculando manualmente uma média móvel ponderada para prever a velocidade do vento na hora seguinte, comparando o resultado obtido com o dado real e discutindo como a escolha do modelo matemático impacta a confiabilidade da previsão energética (MONTE et al., 2025; GOODFELLOW; BENGIO; COURVILLE, 2016).

Etapa 4: Análise Crítica e Social: A sequência didática culmina em um debate coletivo e na elaboração de infográficos ou relatórios técnicos pelos estudantes. Discute-se o papel da inteligência artificial e da modelagem matemática na gestão sustentável dos recursos energéticos do país, avaliando os impactos socioambientais e a importância da soberania tecnológica (FREIRE, 2011).

3.2. REFLEXÕES PEDAGÓGICAS

A implementação desta proposta enfrenta desafios significativos de transposição didática, exigindo que o docente atue como um mediador entre o saber científico complexo e o saber escolar (BIANCHINI; SILVA, 2021). O principal obstáculo reside na tradução da densidade matemática de algoritmos avançados, como as redes neurais recorrentes, para a

Educação Básica, sem que se incorra em simplificações excessivas que esvaziem o rigor dos conceitos. Nessa perspectiva, a modelagem de dados de energias renováveis funciona como um andaime cognitivo, permitindo que o estudante visualize a aplicação prática de funções e estatística em problemas reais de soberania energética, transformando a abstração matemática em uma ferramenta de leitura crítica da realidade tecnológica contemporânea (PERRENOUD, 2000).

Além da dimensão técnica, a reflexão pedagógica sobre essa prática revela a necessidade de fomentar uma cultura digital que vá além do mero uso instrumental de dispositivos. Ao desmistificar a lógica preditiva da Inteligência Artificial por meio da matemática elementar, a escola cumpre seu papel de promover o letramento digital, capacitando o jovem para compreender as estruturas invisíveis que regem a sociedade dos dados. Esse processo exige uma postura investigativa do professor, que deve integrar os conhecimentos de informática e matemática de forma interdisciplinar, garantindo que o aprendizado não se limite à execução de tarefas, mas resulte em uma formação estética e ética sobre o impacto das tecnologias na sustentabilidade e no futuro do trabalho (VALENTE, 1999; FREIRE, 2011).

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente capítulo buscou demonstrar que a escola contemporânea não pode permanecer impermeável às transformações promovidas pela cultura digital e pelo avanço da Inteligência Artificial. Ao articular a modelagem matemática com o estudo de dados reais de energias renováveis, cria-se um ambiente fértil para o desenvolvimento simultâneo do letramento matemático e do pensamento computacional no Ensino Médio.

A sequência didática proposta evidencia conceitos matemáticos fundamentais, como funções e estatística, que ganham sentido e profundidade quando mobilizados para investigar problemas reais da transição energética e da predição tecnológica. Dessa forma, fomenta-se não apenas a aprendizagem conceitual de ciências exatas, mas primordialmente a formação de cidadãos críticos, conscientes dos impactos socioambientais das tecnologias e capacitados para atuar de maneira reflexiva na sociedade impulsionada por dados.

REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, K. F.; SOUZA, M. R. A Inserção do Pensamento Computacional nos Currículos da Educação Básica. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 45, p. 1-18, 2024.
- BACICH, Lilian; MORAN, José (org.). **Metodologias Ativas para uma Educação Inovadora**: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018.
- BASSANEZI, Rodney Carlos. **Ensino-aprendizagem de modelagem matemática**. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2015.
- BIANCHINI, B. L.; SILVA, M. A. **A transposição didática na era digital**: desafios para o professor de matemática. Zetetiké, Campinas, v. 29, e021015, 2021.
- BORBA, Marcelo de Carvalho; PENTEADO, Miriam Godoy. **A Informática e a Educação Matemática**: processos de mudança na sala de aula. 5. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: Ensino Médio. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 13 ago. 2026.
- D'AMBROSIO, Ubiratan. **Educação Matemática**: da teoria à prática. 23. ed. Campinas: Papirus, 2012.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 43. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.
- GOODFELLOW, Ian; BENGIO, Yoshua; COURVILLE, Aaron. **Deep Learning**. Cambridge: MIT Press, 2016.
- INSTITUTO NACIONAL DE METEOROLOGIA (INMET). **Banco de Dados Meteorológicos para Ensino e Pesquisa**. Brasília: INMET, 2025. Disponível em: <https://portal.inmet.gov.br/>. Acesso em: 13 ago. 2026.
- MONTE, Fábio Pinto et al. Forecasting Wind and Solar Energy Generation Using Recurrent Neural Networks: A Comparison Between LSTM and GRU. In: **Anais do XLVI Ibero-Latin-American Congress on Computational Methods in Engineering (CILAMCE 2025)**. [S. l.: s. n.], 2025. v. 5. DOI: <https://doi.org/10.55592/cilamce2025.v5i.14437>.
- OLIVEIRA, A. M.; SANTOS, P. H. Modelagem matemática de fenômenos naturais com o auxílio do GeoGebra. **Educação Matemática em Revista**, Brasília, v. 28, n. 79, p. 88-102, 2023.
- PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

- ROCHA, H. S.; ALMEIDA, M. E. B. Produtos educacionais em programas de pós-graduação profissional: natureza, concepção e impacto. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, Brasília, v. 18, n. 35, p. 1-22, 2022.
- SILVA BARBOSA, L. L. et al. **Matemática, Pensamento Computacional e BNCC**: desafios e potencialidades dos projetos de ensino. *Revista Brasileira de Ensino de Ciência e Matemática*, Passo Fundo, v. 3, n. 2, p. 115-134, 2020.
- TOLEDO DE AZEVEDO, G. Inteligência Artificial e aprendizagem matemática no Ensino Médio. **Revista Iberoamericana de Educación Matemática**, n. 78, p. 45-62, 2025.
- VALENTE, José Armando. **O computador na sociedade do conhecimento**. Campinas: UNICAMP/NIED, 1999.
- WING, Jeannette M. Computational thinking. **Communications of the ACM**, New York, v. 49, n. 3, p. 33-35, 2006.
- XAVIER, E. A.; LIMA, J. C. Pensamento computacional integrado à Matemática na Educação Básica. In: **Anais do Simpósio Brasileiro de Informática na Educação (SBIE)**. [S. l.: s. n.], 2021. p. 450-461.

CAPÍTULO XXV

DA MISTURA À EVIDÊNCIA: EXPLORANDO REAÇÕES QUÍMICAS COM GARRAFA PET E BALÃO

FROM MIXTURE TO EVIDENCE: EXPLORING CHEMICAL REACTIONS WITH A PET BOTTLE AND A BALLOON

DOI: 10.51859/amplla.hec6315-25

Gabriela Alves Araújo¹
Victor da Silva Faia¹
Elisângela Gomes Marques¹
Antonio da Conceição¹
Ana Clara da Silva Sousa¹
Marly Lopes de Oliveira²

¹ Graduando do curso de Química. Universidade Estadual do Piauí – UESPI

² Prof.^a Dra. Adjunta I. do Departamento de Química. Universidade Estadual do Piauí – UESPI

RESUMO

O ensino do sistema respiratório na educação básica frequentemente ocorre de forma tradicional, priorizando a memorização e dificultando a aprendizagem significativa. Visando mitigar esse cenário, este trabalho analisa a contribuição de uma atividade prático-experimental e investigativa fundamentada no uso de materiais de baixo custo (garrafa PET, balão, bicarbonato de sódio e vinagre) para o ensino desse conteúdo. A prática foi realizada com 101 estudantes de três turmas do 8º ano do Ensino Fundamental. No modelo estruturado, a garrafa PET representou a caixa torácica e o balão simulou os pulmões, sendo inflado pela produção de gás carbônico (CO₂) gerado pela reação química. Os resultados indicaram um amplo engajamento e curiosidade imediata nos discentes. A mediação pedagógica permitiu que os alunos superassem a visão puramente concreta do modelo, compreendendo os mecanismos fisiológicos de inspiração e expiração, além de conceitos como pressão pulmonar e movimentação do diafragma. Ao final, os estudantes demonstraram protagonismo ao explicar os processos com as próprias palavras. Conclui-se que a articulação entre a experimentação e as metodologias ativas é uma ferramenta eficaz para tornar o ensino de Ciências mais dinâmico, contextualizado e propício ao desenvolvimento do pensamento científico.

Palavras-chave: Experimentação. Ensino de Ciências. Sistema Respiratório. Metodologias Ativas. Materiais de Baixo Custo.

ABSTRACT

The teaching of the respiratory system in basic education often occurs in a traditional manner, prioritizing memorization and hindering meaningful learning. Aiming to mitigate this scenario, this study analyzes the contribution of a practical-experimental and investigative activity based on the use of low-cost materials (PET bottle, balloon, baking soda, and vinegar) for teaching this content. The practice was carried out with 101 students from three 8th-grade classes of Elementary School. In the structured model, the PET bottle represented the rib cage and the balloon simulated the lungs, which was inflated by the production of carbon dioxide (CO₂) generated by the chemical reaction. The results indicated wide engagement and immediate curiosity among the students. Pedagogical mediation allowed students to move beyond a purely concrete view of the model, understanding the physiological mechanisms of inspiration and expiration, as well as concepts such as pulmonary pressure and diaphragm movement. In the end, students demonstrated agency by explaining the processes in their own words. It is concluded that the articulation between experimentation and active methodologies is an effective tool to make Science teaching more dynamic, contextualized, and conducive to the development of scientific thinking.

Keywords: Experimentation. Science Teaching. Respiratory System. Active Methodologies. Low-cost Materials.



1. INTRODUÇÃO

O ensino de Ciências na educação básica possui papel fundamental na formação de indivíduos críticos, reflexivos e capazes de compreender os fenômenos naturais que permeiam o cotidiano. Nesse cenário, o estudo do sistema respiratório humano constitui um conteúdo essencial, uma vez que aborda processos fisiológicos diretamente relacionados à manutenção da vida, além de possibilitar a integração entre conhecimentos de Biologia e Química, especialmente no que se refere às trocas gasosas e à dinâmica dos gases no organismo.

Apesar de sua relevância, a abordagem desse conteúdo ainda é frequentemente realizada de maneira tradicional, com ênfase na memorização de estruturas anatômicas e conceitos abstratos, o que pode dificultar a aprendizagem significativa dos estudantes (AUSUBEL, 2003). Nesse contexto, torna-se imprescindível a adoção de metodologias que promovam maior participação discente, favorecendo a construção ativa do conhecimento e a contextualização dos conteúdos científicos.

As atividades experimentais destacam-se como estratégias didáticas eficazes, pois permitem a observação direta de fenômenos, a formulação de hipóteses e a validação de explicações com base em evidências (CARVALHO et al., 2013). Além disso, o uso de modelos didáticos com materiais de baixo custo contribui para a democratização do ensino experimental, possibilitando sua aplicação em diferentes contextos educacionais e promovendo maior engajamento dos alunos.

Sob essa perspectiva, a utilização de recursos simples, como garrafa PET, balão, bicarbonato de sódio e vinagre, pode favorecer a compreensão de processos complexos, como a inspiração e a expiração, por meio de analogias que aproximam o conteúdo científico da realidade dos estudantes. Essa abordagem está alinhada às metodologias ativas de ensino, que valorizam o protagonismo do aluno e estimulam o desenvolvimento do pensamento científico (MORAN).

Diante do exposto, o presente trabalho tem como objetivo analisar a contribuição de uma atividade prático-experimental para o ensino do sistema respiratório em uma turma do 8º ano do Ensino Fundamental, buscando evidenciar de que forma a experimentação pode favorecer a aprendizagem significativa, a participação ativa e a compreensão dos processos fisiológicos envolvidos na respiração.

2. METODOLOGIA

A atividade foi aplicada em três turmas do 8º ano do Ensino Fundamental: 8º A, com 35 estudantes, 8º B, com 34 estudantes, e 8º C, com 32 estudantes, totalizando 101 participantes. A metodologia adotada caracteriza-se como uma abordagem prático-experimental, centrada na promoção da aprendizagem significativa por meio da articulação entre teoria e prática, tendo como tema central o funcionamento do sistema respiratório.

A proposta pedagógica foi estruturada de modo a favorecer a compreensão dos processos fisiológicos da respiração, utilizando materiais de baixo custo e fácil acesso, como garrafa PET, balão, bicarbonato de sódio e vinagre. Essa estratégia buscou aproximar o conhecimento científico da realidade dos estudantes, acrescenta maior engajamento e participação durante a aula.

2.1. DESENVOLVIMENTO DA ATIVIDADE EXPERIMENTAL

Para a realização da prática, a garrafa PET foi utilizada como representação da caixa torácica, enquanto o balão simulou o pulmão. A reação química entre o bicarbonato de sódio e o vinagre possibilitou a produção de gás carbônico (CO_2), responsável pela expansão do balão, estabelecendo uma analogia com o processo de inspiração. De forma complementar, o esvaziamento do balão foi associado ao processo de expiração.

A condução da atividade ocorreu de maneira participativa, sendo que alguns alunos foram convidados a realizar o experimento sob orientação da professora. Essa abordagem teve como objetivo estimular o protagonismo discente, a curiosidade científica e o envolvimento ativo no processo de aprendizagem, além de favorecer o desenvolvimento de habilidades investigativas.

2.2. SISTEMATIZAÇÃO DOS CONHECIMENTOS

Após a realização da atividade prática, procedeu-se à sistematização dos conceitos por meio de uma explicação teórica, na qual foram abordadas as diferenças entre o ar inspirado, rico em oxigênio (O_2), e o ar expirado, com maior concentração de gás carbônico (CO_2). Essa etapa permitiu estabelecer relações entre o experimento realizado e o funcionamento fisiológico do sistema respiratório.

Dessa forma, a metodologia empregada integrou experimentação, participação ativa e contextualização dos conteúdos, contribuindo para uma abordagem didática mais dinâmica,

significativa e alinhada às orientações pedagógicas contemporâneas para o ensino de Ciências.

2.3. DOCUMENTAÇÃO VISUAL DA PRÁTICA PEDAGÓGICA:

Figura 1 – Realização do experimento do sistema respiratório com a turma 8º A



Fonte: Autoria própria (2026).

Figura 2 – Realização do experimento do sistema respiratório com a turma 8º B



Fonte: Autoria própria (2026).

Figura 3 – Realização do experimento do sistema respiratório com a turma 8º C



Fonte: Autoria própria (2026).

3. RESULTADOS E DISCURSSÃO

Durante a realização da atividade prática, os alunos demonstraram engajamento desde o momento em que os materiais foram apresentados. A simples visualização da garrafa PET, do balão, do bicarbonato de sódio e do vinagre gerou curiosidade imediata, com perguntas espontâneas sobre o que aconteceria ao longo do experimento. Esse comportamento inicial corrobora os achados de Gonçalves e Goi (2020), os quais afirmaram que a experimentação no ensino de Ciências da Natureza estimula os alunos a questionarem e a buscarem respostas para as atividades propostas. Os dados obtidos reforçam que a abordagem prática gera maior motivação nos alunos quando comparada às aulas exclusivamente expositivas.

Ao adicionar o vinagre ao bicarbonato de sódio dentro da garrafa, a reação química produziu gás carbônico (CO_2), que se deslocou para o interior do balão acoplado à abertura da garrafa, inflando-o progressivamente. Esse foi o momento de maior impacto visual da atividade: os alunos reagiram com surpresa e entusiasmo ao observar o balão se expandir sem nenhuma intervenção manual, o que criou uma abertura natural para a explicação do

processo de inspiração pulmonar. O esvaziamento gradual do balão foi, por sua vez, utilizado para representar a expiração — a saída do ar dos pulmões para o ambiente. A utilização de modelos concretos como recurso didático é destacada na literatura como estratégia eficaz para a compreensão de processos biológicos abstratos, particularmente no ensino fundamental (FERREIRA; GOI; MEDEIROS, 2021).

A compreensão da analogia entre o modelo e o sistema respiratório real foi observada de forma progressiva. Inicialmente, parte dos alunos associava a garrafa apenas como um recipiente qualquer; com a mediação do professor, passaram a identificá-la como representação da caixa torácica e o balão como os pulmões. Tal movimento de construção conceitual a partir de situações concretas dialoga com o que Ledoux, Barbosa e Silva (2023) identificaram em revisão sistemática sobre metodologias ativas no ensino de Ciências: o aumento do rendimento e da motivação dos estudantes está diretamente associado a abordagens que promovem o *"aprender fazendo"*, em que o aluno é colocado como protagonista do processo.

A participação foi ampla e ativa. Os alunos acompanharam cada etapa, responderam às perguntas mediadoras propostas durante a prática e estabeleceram relações com o conteúdo previamente trabalhado em sala. Foi possível observar que a visualização do mecanismo de trocas gasosas — ainda que de forma simplificada — facilitou a compreensão de conceitos como pressão pulmonar, movimentação do diafragma e composição do ar expirado. Esses tópicos, quando apresentados apenas em texto ou imagem estática, costumam gerar maior dificuldade de assimilação nessa faixa etária. Pacheco e Bastos (2022), ao investigarem o ensino do sistema respiratório por meio de sequências didáticas ativas, concluíram que estratégias que articulam teoria e prática de forma contextualizada ampliam as possibilidades de aprendizagem para diferentes perfis de estudantes.

Ao final da atividade, os alunos foram capazes de explicar, com suas próprias palavras, o funcionamento básico da inspiração e da expiração, demonstrando que a experiência contribuiu para a construção de significados — e não apenas para a observação de um fenômeno. Esse resultado converge com a perspectiva de Gonçalves e Goi (2025), segundo a qual, quando professores trabalham na perspectiva investigativa, os alunos são levados ao desenvolvimento do pensamento científico, tornando-se protagonistas do processo de aprendizagem.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A atividade experimental desenvolvida demonstrou-se eficaz como estratégia didática para o ensino do sistema respiratório no ensino fundamental, ao promover grande engajamento, participação ativa e construção significativa do conhecimento pelos estudantes.

A utilização de materiais simples e acessíveis, aliada à proposta investigativa, favoreceu a curiosidade, a formulação de hipóteses e a compreensão de conceitos que, frequentemente, apresentam caráter abstrato quando abordados de forma exclusivamente teórica.

Os resultados evidenciaram que a associação entre a experimentação e a mediação docente possibilitou aos alunos estabelecer relações entre o modelo construído e o funcionamento do sistema respiratório humano, compreendendo processos como inspiração e expiração de maneira mais concreta. Além disso, a atividade contribuiu para o desenvolvimento do pensamento científico, ao incentivar a observação, a interpretação de fenômenos e a explicação com base em evidências.

Dessa forma, conclui-se que práticas pedagógicas que integram experimentação e metodologias ativas contém importantes ferramentas para o ensino de Ciências, ampliando as possibilidades de aprendizagem e tornando o processo educativo mais dinâmico, significativo e contextualizado. Recomenda-se, portanto, a ampliação do uso dessas abordagens em diferentes conteúdos e níveis de ensino, como forma de potencializar o protagonismo discente e a efetividade da aprendizagem.

REFERÊNCIAS

- AUSUBEL, David P. Aquisição e retenção de conhecimentos: uma perspectiva cognitiva. Lisboa: Plátano, 2003.
- CARVALHO, Anna Maria Pessoa de et al. Ensino de Ciências por investigação: condições para implementação em sala de aula. São Paulo: Cengage Learning, 2013.
- MORAN, José. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. Disponível em: <https://www2.eca.usp.br/moran>. Acesso em: 2026.
- FERREIRA, Marcos Vinícios da Silva; GOI, Mara Elisângela Jappe; MEDEIROS, Denise Rosa. Contribuições das atividades experimentais investigativas no ensino de Química da Educação Básica. *Revista Ciências & Ideias*, v. 12, n. 3, p. 61–78, 2021. DOI: <https://doi.org/10.22407/2176-1477/2021.v12i3.1710>

- GONÇALVES, Raquel Pereira Neves; GOI, Mara Elisângela Jappe. Experimentação no Ensino de Química na Educação Básica: uma revisão de literatura. *Revista Debates em Ensino de Química*, v. 6, n. 1, p. 136–152, 2020. Disponível em: <https://www.journals.ufrpe.br/index.php/REDEQUIM/article/view/2627>. Acesso em: 04 abr. 2026.
- GONÇALVES, Raquel Pereira Neves; GOI, Mara Elisângela Jappe. A importância da experimentação investigativa na formação de professores de Ciências da Natureza. *Revista de Estudos Interdisciplinares*, v. 7, n. 1, p. 01–16, 2025. DOI: <https://doi.org/10.56579/rei.v7i1.1650>
- LEDOUX, A. F. R. de S.; BARBOSA, M. L. de O.; SILVA, J. R. de F. Metodologias ativas no ensino de Ciências e Biologia na educação de jovens e adultos: uma revisão sistemática. *Olhar de Professor*, v. 26, p. 1–25, 2023. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/20644>. Acesso em: 04 abr. 2026.
- PACHECO, Daiane Piovesan; BASTOS, Ana Regina Burger de. Sequência didática para ensino de sistema respiratório a partir do Desenho Universal para a Aprendizagem. *Revista de Produtos Educacionais e Pesquisas em Ensino*, v. 5, n. 2, p. 84–107, 2022. Disponível em: <https://periodicos.uenp.edu.br/index.php/reppe/article/view/988>. Acesso em: 04 abr. 2026.

CAPÍTULO XXVI

EXPERIMENTAÇÃO COM TRANSFORMAÇÕES QUÍMICAS NO 6º ANO: RELATO DE EXPERIÊNCIA COM TRÊS ATIVIDADES EXPERIMENTAIS EM UMA ESCOLA MUNICIPAL DE TERESINA

EXPERIMENTATION WITH CHEMICAL TRANSFORMATIONS IN THE 6TH GRADE: EXPERIENCE REPORT WITH THREE EXPERIMENTAL ACTIVITIES IN A MUNICIPAL SCHOOL IN TERESINA

DOI: 10.51859/ampla.hec6315-26

Victor da Silva Faia ¹
Maria Gorete Barros da Silva ¹
Antonio da Conceição ¹
Maria Eduarda Prado Silva ¹
Gabriela Alves Araújo ¹
Heryka Hellen santos Lires ¹
Kaic Oliveira Mota ¹
Marly Lopes de Oliveira ²

¹ Graduando em Licenciatura em Química. Universidade Estadual do Piauí – UESPI.

² Professora Associada I. Universidade Estadual do Piauí - UESPI.

RESUMO

Este trabalho relata a experiência da aplicação de três atividades experimentais de baixo custo — a reação entre vinagre e bicarbonato de sódio, a reação entre leite e vinagre e a decomposição do peróxido de hidrogênio pela ação da enzima catalase presente na batata — desenvolvidas em uma turma do 6º ano do Ensino Fundamental de uma escola municipal de Teresina (PI). O relato, de natureza qualiquantitativa, alia a descrição da prática pedagógica à análise de dados obtidos por meio de um questionário estruturado aplicado a 33 estudantes ao final da atividade. Os resultados indicaram avaliação amplamente positiva da proposta: a totalidade dos respondentes manifestou satisfação com a aula, 58% consideraram os experimentos de fácil compreensão, 94% demonstraram interesse em vivenciar novas aulas experimentais e 94% conseguiram identificar, ao menos parcialmente, as transformações químicas observadas. A reação entre vinagre e bicarbonato de sódio foi o experimento preferido pela turma, o que se atribui à intensidade da evidência visual produzida. Conclui-se que a experimentação com materiais simples e de fácil acesso constitui uma estratégia

pedagógica eficaz para aproximar conceitos químicos abstratos da vivência dos estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental, contribuindo para o letramento científico preconizado pela Base Nacional Comum Curricular.

Palavras-chave: Experimentação. Transformações químicas. Ensino Fundamental. Química. Aprendizagem ativa.

ABSTRACT

This chapter reports on the experience of applying three low-cost experimental activities — the reaction between vinegar and baking soda, the reaction between milk and vinegar, and the decomposition of hydrogen peroxide by the catalase enzyme present in potato — carried out with a 6th-grade class at a municipal school in Teresina, Piauí, Brazil. The qualitative-quantitative report combines a description of the pedagogical practice with the analysis of data collected through a structured questionnaire answered by 33 students at the end of the activity. Results showed a broadly positive evaluation: all respondents reported satisfaction with the class, 58% found the experiments easy to understand, 94% expressed



interest in further experimental classes, and 94% were able to identify, at least partially, the chemical transformations observed. The reaction between vinegar and baking soda was the students' favorite experiment, attributed to the intensity of the visual evidence produced. It is concluded that experimentation with simple, easily accessible materials is an effective pedagogical strategy for

bringing abstract chemical concepts closer to the everyday experience of upper elementary students, contributing to the scientific literacy promoted by Brazil's National Common Curricular Base.

Keywords: Experimentation. Chemical transformations. Elementary education. Chemistry. Active learning.

1. INTRODUÇÃO

O ensino de Ciências na Educação Básica enfrenta o desafio constante de aproximar conceitos abstratos da realidade concreta vivenciada pelos estudantes, sobretudo nos anos finais do Ensino Fundamental, quando conteúdos relacionados a fenômenos e transformações químicas passam a integrar o currículo de forma mais sistemática. Nesse contexto, a experimentação configura-se como uma estratégia didática capaz de romper com o ensino exclusivamente expositivo, oportunizando aos alunos a observação direta de fenômenos, a formulação de hipóteses e a construção ativa do conhecimento científico. Segundo Catelan e Rinaldi (2018), a atividade experimental permite ao estudante estabelecer relações entre teoria e prática, favorecendo a compreensão de conceitos que, de outro modo, permaneceriam distantes de sua vivência cotidiana.

A Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018) reforça essa perspectiva ao propor que o componente curricular de Ciências, ao longo de todo o Ensino Fundamental, promova o letramento científico por meio do contato dos estudantes com processos, práticas e procedimentos da investigação científica. Franco e Munford (2018) destacam que essa proposta representa um avanço em relação aos documentos curriculares anteriores, na medida em que valoriza a progressão do conhecimento científico ano a ano, associando conteúdos de Química, Física e Biologia às unidades temáticas de Matéria e Energia, Vida e Evolução e Terra e Universo já a partir dos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental.

No que se refere especificamente ao ensino de transformações químicas, estudos como o de Szeuczuk, Schwarzer e Strohschoen (2020) evidenciam que os estudantes do Ensino Fundamental costumam apresentar dificuldades significativas para compreender noções básicas de Química quando estas são trabalhadas apenas de forma teórica, sendo a experimentação um recurso relevante para tornar esses conceitos mais concretos e significativos. Reações simples, como a que ocorre entre o vinagre e o bicarbonato de sódio, entre o leite e o vinagre, ou a decomposição catalítica do peróxido de hidrogênio pela ação da

enzima catalase presente em tecidos vegetais, são amplamente utilizadas como recursos didáticos de baixo custo, por possibilitarem a observação de evidências visuais de uma transformação química, como liberação de gás, formação de precipitado ou efervescência (GONÇALVES, 2021; GONÇALVES, 2022).

A revisão realizada por Garcia Stoll et al. (2020) no catálogo de teses e dissertações da CAPES reforça que, para que a experimentação cumpra sua função pedagógica, é necessário que esteja articulada aos objetivos de ensino, promovendo o diálogo entre professores e estudantes e a superação de uma visão simplista e meramente demonstrativa da prática experimental. Gonçalves e Goi (2020), em revisão de literatura sobre a experimentação no ensino de Química na Educação Básica, apontam que a efetividade dessa estratégia depende de um planejamento que articule a atividade prática à discussão conceitual, evitando o caráter puramente ilustrativo. Some-se a isso a especificidade das escolas localizadas na zona rural, cujos sujeitos e realidades exigem adaptações metodológicas próprias, como apontam Melzer, Brick e Hoffmann (2021) ao discutirem os desafios da área de Ciências da Natureza voltada às populações do campo, que muitas vezes dispõem de menos recursos materiais e estruturais do que as escolas urbanas.

Diante desse cenário, o presente trabalho tem como objetivo relatar a experiência da aplicação de três atividades experimentais simples e de baixo custo — a reação entre vinagre e bicarbonato de sódio, a reação entre leite e vinagre e a decomposição do peróxido de hidrogênio (água oxigenada) pela ação da catalase presente na batata — em uma turma do 6º ano do Ensino Fundamental de uma escola municipal de Teresina. Além da descrição da metodologia empregada, buscou-se, por meio da aplicação de um questionário estruturado, analisar a percepção dos estudantes quanto à compreensão dos fenômenos observados e à contribuição da experimentação para o processo de ensino e aprendizagem.

2. METODOLOGIA

O presente relato de experiência é de natureza qualiquantitativa, uma vez que alia a descrição da prática pedagógica desenvolvida à análise dos dados numéricos obtidos por meio de um questionário estruturado aplicado aos estudantes ao final da atividade. A proposta foi desenvolvida em uma escola municipal de Ensino Fundamental de Teresina, cujo nome é preservado por opção metodológica, com uma turma de 6º ano composta por 40 alunos matriculados.

Para a realização da atividade, os estudantes foram organizados em quatro grupos, distribuídos ao redor de mesas dispostas na sala de aula, de modo que cada grupo pudesse observar de perto e discutir coletivamente os três experimentos apresentados: (i) a reação entre vinagre (ácido acético) e bicarbonato de sódio, evidenciada pela liberação de gás carbônico em forma de efervescência; (ii) a reação entre leite e vinagre, evidenciada pela precipitação da caseína, principal proteína do leite, em decorrência da variação brusca do pH promovida pela adição do ácido acético; e (iii) a decomposição do peróxido de hidrogênio (água oxigenada) em contato com pedaços de batata crua, evidenciada pela formação de espuma decorrente da ação catalítica da enzima catalase presente no tecido vegetal.

Figura 1 – Realização dos experimentos (i), (ii) e (iii)



Fonte: dados da pesquisa (2025).

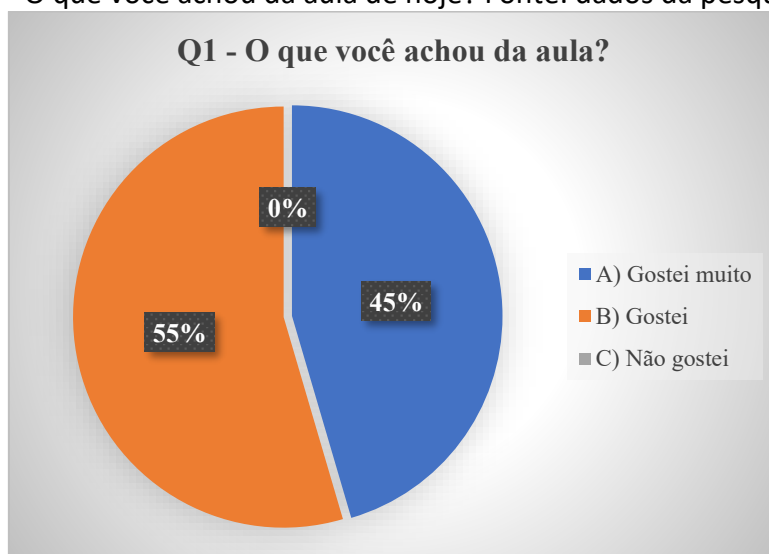
A atividade foi conduzida nos dois primeiros horários da aula de Ciências, com duração aproximada de 40 a 50 minutos, tempo suficiente para a apresentação dos experimentos, a observação pelos grupos, a mediação do professor com explicações sobre os fenômenos envolvidos e a realização de discussões coletivas sobre as transformações observadas. Ao término da atividade experimental, foi aplicado aos estudantes um questionário composto por cinco questões de múltipla escolha, com o objetivo de investigar a percepção da turma quanto ao nível de satisfação com a aula, ao grau de dificuldade de compreensão dos experimentos, ao interesse em vivenciar novas aulas experimentais, à percepção das transformações químicas observadas e à preferência entre os três experimentos apresentados.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Do total de 40 alunos matriculados na turma, 33 estudantes responderam integralmente ao questionário aplicado ao final da atividade experimental, número que compõe a base de análise dos resultados apresentados a seguir.

A primeira questão buscou identificar a satisfação geral dos estudantes em relação à aula desenvolvida. Do total de respondentes, 15 alunos (45%) declararam ter gostado muito da aula, 18 alunos (55%) afirmaram ter gostado, e nenhum aluno (0%) relatou não ter gostado da atividade. A totalidade dos estudantes (100%) manifestou avaliação positiva da aula, resultado que corrobora a literatura sobre experimentação no ensino de Ciências, segundo a qual as aulas práticas tendem a ser mais bem recebidas pelos estudantes do que as aulas exclusivamente expositivas, por despertarem maior interesse e engajamento (CATELAN; RINALDI, 2018), conforme apresentado na Gráfico 1.

Gráfico 1 – O que você achou da aula de hoje? Fonte: dados da pesquisa (2025).

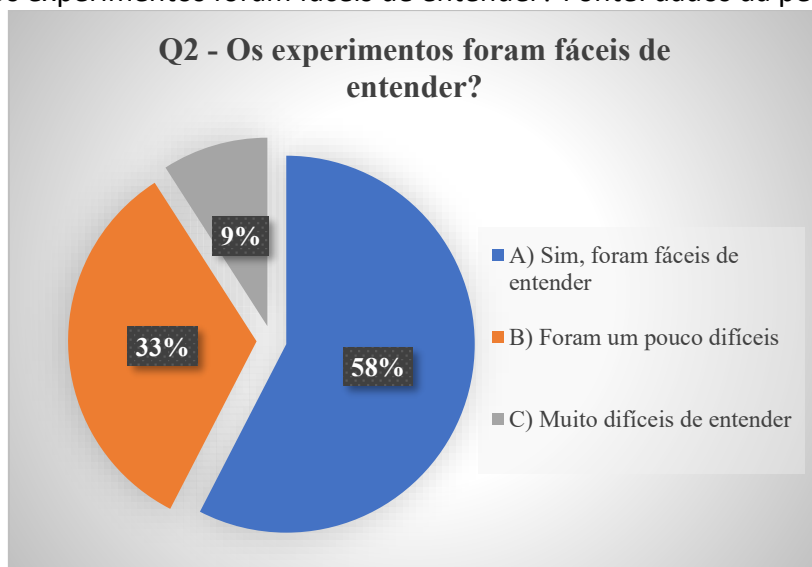


Fonte: dados da pesquisa (2025).

A segunda questão investigou o grau de dificuldade percebido pelos estudantes na compreensão dos experimentos. Os dados mostram que 19 alunos (58%) consideraram os experimentos fáceis de entender, 11 alunos (33%) os consideraram um pouco difíceis, e 3 alunos (9%) os classificaram como muito difíceis de compreender. A maioria expressiva dos estudantes (58%) considerou os experimentos de fácil compreensão, o que reforça o potencial da experimentação como recurso de mediação entre a linguagem científica e o conhecimento prévio dos alunos do 6º ano. Ainda assim, a parcela que relatou dificuldade (42% somando as duas categorias de dificuldade) sinaliza a necessidade de reforçar, em momentos posteriores,

a explicação dos conceitos químicos envolvidos, especialmente para estudantes que estão tendo o primeiro contato sistemático com o vocabulário da Química no Ensino Fundamental, conforme apontado por Szeuczuk, Schwarzer e Strohschoen (2020).

Gráfico 2 – Os experimentos foram fáceis de entender? Fonte: dados da pesquisa (2025).



Fonte: dados da pesquisa (2025).

A terceira questão avaliou o interesse dos estudantes em ter mais aulas com atividades experimentais. Os resultados demonstram uma adesão expressiva à proposta: 31 alunos (94%) responderam que gostariam, com certeza, de ter mais aulas com experimentos, enquanto apenas 2 alunos (6%) responderam negativamente. O elevado percentual de aceitação (94%) evidencia o caráter motivador da experimentação para os estudantes, corroborando as considerações de Melzer, Brick e Hoffmann (2021) sobre a importância de diversificar as práticas pedagógicas no ensino de Ciências da Natureza, ampliando o acesso dos estudantes a metodologias ativas que, muitas vezes, ficam restritas às escolas com maior disponibilidade de recursos e laboratórios.

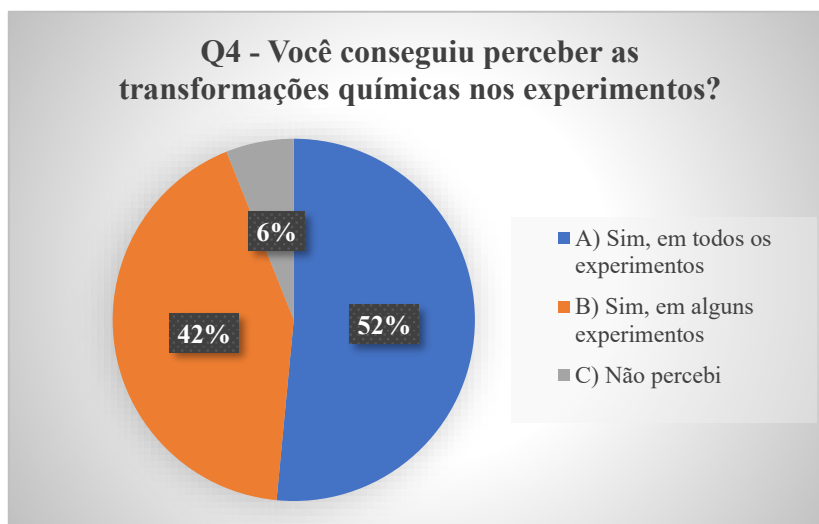
Gráfico 3 – Você gostaria de ter mais aulas com experimentos como esses?



Fonte: dados da pesquisa (2025).

A quarta questão buscou verificar a percepção dos estudantes quanto à ocorrência das transformações químicas nos três experimentos apresentados. Do total de respondentes, 17 alunos (52%) afirmaram ter percebido as transformações em todos os experimentos, 14 alunos (42%) relataram ter percebido em apenas alguns experimentos, e 2 alunos (6%) declararam não ter percebido nenhuma transformação.

Gráfico 4 – Você conseguiu perceber as transformações químicas nos experimentos?

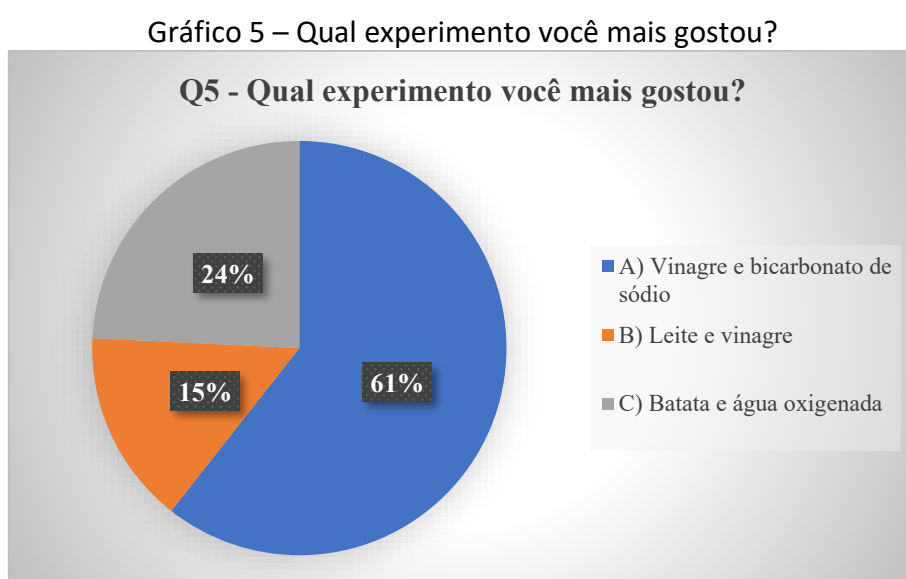


Fonte: dados da pesquisa (2025).

A soma das duas categorias afirmativas indica que 94% dos estudantes conseguiram identificar, ao menos parcialmente, a ocorrência de transformações químicas nos experimentos observados, o que sugere êxito da proposta quanto ao seu principal objetivo conceitual. Esse resultado dialoga com o que descrevem Gonçalves (2021) e Gonçalves (2022), para quem experimentos que produzem evidências visuais marcantes — como a

efervescência do bicarbonato com o vinagre, a formação de grumos na reação do leite com o vinagre e a espuma resultante da decomposição do peróxido de hidrogênio pela catalase — favorecem a associação direta entre o fenômeno observado e o conceito de transformação da matéria, tornando mais concreta a diferenciação entre transformações físicas e químicas para estudantes do Ensino Fundamental.

Por fim, a quinta questão identificou qual dos três experimentos foi o preferido pelos estudantes. A reação entre vinagre e bicarbonato de sódio foi a mais votada, com 20 respostas (61%), seguida pela reação de decomposição do peróxido de hidrogênio pela batata, com 8 respostas (24%), e pela reação entre leite e vinagre, com 5 respostas (15%).



Fonte: dados da pesquisa (2025).

A preferência pela reação entre vinagre e bicarbonato de sódio pode ser atribuída à intensidade e à rapidez da evidência visual produzida pela liberação do gás carbônico, em comparação com as demais reações, cuja evolução é mais sutil e gradual. Esse achado é compatível com o observado por Szeuczuk, Schwarzer e Strohschoen (2020), para quem experimentos com respostas visuais imediatas, como a efervescência, tendem a causar maior impacto e engajamento em estudantes do Ensino Fundamental, embora todas as três reações tenham cumprido a função pedagógica de evidenciar, de formas distintas, a ocorrência de transformações químicas. Esse padrão também é discutido por Anjos e Miranda (2024), para quem sequências didáticas fundamentadas em experimentação com materiais alternativos de baixo custo favorecem o engajamento de turmas do Ensino Fundamental no estudo de reações químicas.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência relatada demonstrou que a utilização de experimentos simples e de baixo custo — a reação entre vinagre e bicarbonato de sódio, a reação entre leite e vinagre e a decomposição do peróxido de hidrogênio pela ação da catalase da batata — constitui uma estratégia eficaz para o ensino de transformações químicas em uma turma do 6º ano do Ensino Fundamental. Os dados obtidos por meio do questionário evidenciaram uma avaliação amplamente positiva por parte dos estudantes, com destaque para o elevado percentual de aprovação da aula, o interesse expressivo em vivenciar novas atividades experimentais e a capacidade da maioria da turma de identificar a ocorrência das transformações químicas nos fenômenos observados.

Conclui-se que a experimentação, mesmo quando realizada com materiais de fácil acesso e sem a necessidade de um laboratório estruturado, representa um recurso pedagógico relevante para aproximar o ensino de Ciências da realidade dos estudantes, contribuindo para a alfabetização científica preconizada pela Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018). Recomenda-se que práticas semelhantes sejam incorporadas de forma contínua ao planejamento das aulas, de modo a consolidar a experimentação como parte constitutiva do processo de ensino e aprendizagem, especialmente em contextos escolares com menor disponibilidade de recursos e infraestrutura laboratorial.

REFERÊNCIAS

ALVES, L. P.; ALVES, M. J.; DIAS, E. N. Proposição de experimentação investigativa no ensino de ácido e bases em escola pública de Cocal/PI. *Revista Ciências e Ideias*, v. 15, n. 1, e24152638, 2024.

ANJOS, F. B. dos; MIRANDA, A. C. G. Sequência didática fundamentada em experimentação: uma estratégia para o ensino de tabela periódica e reações químicas a partir de materiais alternativos de baixo custo. *Revista Debates em Ensino de Química*, v. 9, n. 3, p. 128-139, 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Brasília: MEC, 2018.

CATELAN, S. S.; RINALDI, C. A atividade experimental no ensino de ciências naturais: contribuições e contrapontos. *Experiências em Ensino de Ciências*, v. 13, n. 1, p. 306-320, 2018.

FRANCO, L. G.; MUNFORD, D. Reflexões sobre a Base Nacional Comum Curricular: um olhar da área de Ciências da Natureza. *Horizontes*, Itatiba, v. 36, n. 1, p. 158-170, jan./abr. 2018.

GARCIA STOLL, V.; BICA, A. C.; COUTINHO, C.; OSÓRIO, T. da R. A experimentação no ensino de Ciências: um estudo no catálogo de teses e dissertações da CAPES. *Revista Insignare Scientia*, v. 3, n. 2, p. 292-310, 2020.

GONÇALVES, R. P. N.; GOI, M. E. J. Experimentação no ensino de Química na Educação Básica: uma revisão de literatura. *Revista Debates em Ensino de Química*, v. 6, n. 1, p. 136-152, 2020.

GONÇALVES, R. P. N.; GOI, M. E. J. A importância da experimentação investigativa na formação de professores de Ciências da Natureza. *Revista Estudos Interdisciplinares*, v. 7, n. 1, p. 1-16, 2025.

GONÇALVES, T. M. Um laboratório de Biologia em casa: simulando a ação da enzima catalase na batata. *Revista Educação Pública*, v. 21, n. 27, 2021.

GONÇALVES, T. M. Ação da enzima quimosina no leite: propondo um experimento simples e de baixo custo para o ensino de Bioquímica na disciplina de Biologia. *Research, Society and Development*, v. 11, n. 11, e204111132494, 2022.

MELZER, E. E. M.; BRICK, E. M.; HOFFMANN, M. B. Desafios e potencialidades da área de Ciências da Natureza nas Licenciaturas em Educação do Campo (LEDOC) do sul do Brasil. *Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade*, v. 30, n. 61, p. 178-192, 2021.

SANTOS, L. R. dos; MENEZES, J. A. de. A experimentação no ensino de Química: principais abordagens, problemas e desafios. *Revista Eletrônica Pesquiseduca*, v. 12, n. 26, p. 180-207, 2020.

SZEUCZUK, K. F.; SCHWARZER, C. H.; STROHSCHOEN, A. A. G. A experimentação no ensino de Ciências – reações químicas no Ensino Fundamental. *Revista Educação Pública*, v. 20, n. 9, 2020.

CAPÍTULO XXVII

RELATO DE EXPERIÊNCIA: A UTILIZAÇÃO DE UM JOGO DE QUIZ COMO ESTRATÉGIA DIDÁTICA NO ENSINO SOBRE A FORMA E A ESTRUTURA DA TERRA EM UMA TURMA DE 6º ANO

EXPERIENCE REPORT: USING A QUIZ GAME AS A TEACHING STRATEGY TO TEACH ABOUT EARTH'S SHAPE AND STRUCTURE IN A 6TH-GRADE CLASS

DOI: [10.51859/amplla.hec6315-27](https://doi.org/10.51859/amplla.hec6315-27)

Victor da Silva Faia ¹
Gabriela Alves Araújo ¹
Antonio da Conceição ¹
Heryka Hellen Santos Lires ¹
Kaic Oliveira Mota ¹
Maria Gorete Barros da Silva ¹
Marly Lopes de Oliveira ²

¹ Graduando do curso de Química. Universidade Estadual do Piauí – UESPI

² Prof.^a Dra. Adjunta I. do Departamento de Química. Universidade Estadual do Piauí – UESPI

RESUMO

Este trabalho relata a aplicação de um jogo de perguntas e respostas (quiz), organizado em formato de competição entre grupos, como estratégia didática para o ensino dos conteúdos de forma e estrutura da Terra (esfericidade, camadas internas e crosta terrestre) em uma turma de 6º ano do Ensino Fundamental, em uma escola de zona rural. A análise da experiência foi construída a partir da observação sistemática dos executores da proposta ao longo das diferentes fases do jogo, sem a aplicação de instrumentos avaliativos respondidos diretamente pelos estudantes. Os registros de observação indicam elevado envolvimento dos grupos durante a disputa eliminatória, sustentado sobretudo pela regra de repasse de perguntas não respondidas, que manteve todas as equipes ativas ao longo de toda a atividade. Conclui-se que jogos didáticos organizados em formato de competição constituem uma estratégia pertinente para dinamizar o ensino de Ciências, sobretudo em contextos de escola do campo.

Palavras-chave: Jogos didáticos. Gamificação. Ensino de Ciências. Estrutura da Terra. Educação do campo.

ABSTRACT

This paper reports the application of a quiz-based game, organized as a competition among groups, as a didactic strategy for teaching the shape and structure of the Earth to a 6th-grade class at a rural school. This is a qualitative experience report, grounded in the systematic observation recorded by the executors of the proposal throughout the different stages of the game, with no evaluative instrument applied directly to the students. The class, composed of 41 students, was divided into four groups that competed in elimination matches, with unanswered questions being passed on to the other groups. The executors' observation records indicate high and sustained engagement across all groups throughout the dispute, particularly favored by the question-passing rule. It is concluded that the quiz game, in a group-competition format, fostered engagement and active participation around the content on Earth's structure, being a relevant strategy for Science teaching in rural school contexts.

Keywords: Educational games. Gamification. Science teaching. Earth's structure. Rural education.



1. INTRODUÇÃO

O ensino dos conteúdos relacionados ao componente curricular "Terra e Universo", previsto na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o 6º ano do Ensino Fundamental, envolve a compreensão de fenômenos e estruturas que não são diretamente observáveis pelos estudantes, como a forma esférica do planeta e a organização de suas camadas internas (crosta, manto e núcleo), descritas na habilidade EF06CI11 (BRASIL, 2018). Por se tratar de conteúdo abstrato, distante da experiência sensorial imediata dos alunos, é comum que sua apropriação pelos estudantes seja dificultada quando trabalhada apenas por meio de aulas expositivas.

Diante desse cenário, os jogos didáticos e as estratégias de gamificação vêm sendo cada vez mais incorporados às práticas pedagógicas em Ciências como recursos capazes de tornar o processo de ensino-aprendizagem mais dinâmico e significativo. A gamificação pode ser compreendida como a incorporação de elementos próprios dos jogos — regras, metas, competição, cooperação e feedback — a contextos que não são originalmente lúdicos, com o objetivo de ampliar o engajamento e a motivação dos estudantes (SIMÕES et al., 2025). Do ponto de vista da aprendizagem ativa, o brincar e o jogo simbólico favorecem a mediação pedagógica e a construção do conhecimento, colocando o estudante em papel ativo no processo de ensino-aprendizagem (SANTOS; LESSA; ARUEIRA, 2022). No ensino de Ciências, especificamente, estratégias gamificadas têm sido associadas a maior engajamento e a melhor apropriação de conteúdos tradicionalmente considerados abstratos, como os da Física (SILVA; SALES; CASTRO, 2019).

Revisões sistemáticas internacionais, como a de Zainuddin et al. (2020), apontam evidências consistentes de que a gamificação pode contribuir positivamente para a aprendizagem, o engajamento e a motivação dos estudantes, quando bem planejada e alinhada aos objetivos pedagógicos. No contexto brasileiro, estudos como o de Simões et al. (2025) reforçam que a gamificação deve ser compreendida não como substituta dos métodos tradicionais, mas como estratégia complementar, cujo êxito depende de planejamento cuidadoso e de adequação ao contexto escolar. O uso de recursos e plataformas gamificadas também vem sendo explorado em diferentes níveis do ensino de Ciências e Biologia, com resultados favoráveis ao engajamento discente (TOZATO et al., 2025; VIEIRA, 2026). Em escolas do campo, especificamente, Lima e Porto (2023) demonstram que jogos e elementos

de gamificação favorecem a construção do conhecimento científico de forma prazerosa, ampliando a participação dos estudantes mesmo diante das especificidades e desafios próprios da educação rural.

Considerando esse referencial, o presente trabalho tem como objetivo relatar a experiência de aplicação de um jogo de quiz sobre a forma e a estrutura da Terra em uma turma de 6º ano de uma escola, bem como analisar, a partir da percepção dos executores da proposta, o desenvolvimento e os efeitos observados da atividade sobre o envolvimento dos estudantes, com base em observação sistemática realizada ao longo da aplicação do jogo.

2. METODOLOGIA

Trata-se de um relato de experiência de abordagem qualitativa, desenvolvido a partir da aplicação de uma atividade lúdica e da posterior análise, pelos executores da proposta, dos registros de observação sistemática realizados ao longo do desenvolvimento do jogo. Optou-se por não aplicar instrumentos avaliativos respondidos diretamente pelos estudantes, uma vez que a coleta de dados de percepção discente demandaria submissão e aprovação prévia por Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), o que não foi obtido para os fins desta pesquisa. Dessa forma, a análise aqui apresentada tem como base o olhar dos executores sobre o desenvolvimento da atividade, e não autorrelatos dos estudantes.

A intervenção foi realizada em uma turma de 6º ano do Ensino Fundamental de uma escola, composta por 41 alunos, no turno matutino, durante os dois primeiros horários de aula. Os conteúdos trabalhados foram a forma da Terra, a estrutura interna do planeta e a crosta terrestre, temas vinculados à habilidade EF06CI11 da BNCC, que prevê a identificação das diferentes camadas que estruturam o planeta Terra e de suas principais características (BRASIL, 2018).

Como estratégia didática, foi elaborado um jogo do tipo quiz, com perguntas de múltipla escolha (alternativas de "a" a "d") sobre os conteúdos citados, conforme Figura 1. A turma foi organizada em quatro grupos: três grupos com dez alunos e um grupo com onze alunos. A disputa foi estruturada em formato eliminatório: na primeira fase, o Grupo 1 competiu contra o Grupo 2, e o Grupo 3 competiu contra o Grupo 4; os grupos vencedores de cada disputa avançaram para uma partida final entre si. Adotou-se, ainda, uma regra de repasse de perguntas: questões não respondidas corretamente pelo grupo desafiado durante

sua rodada eram repassadas aos demais grupos, que podiam respondê-las e somar pontos, o que manteve todos os grupos engajados durante toda a atividade.

Figura 1. Cartas de perguntas do quiz.



Ao longo de todas as etapas do jogo, os executores da proposta — os licenciandos responsáveis pelo planejamento e pela condução da atividade — realizaram observação sistemática e registro em diário de bordo do envolvimento dos grupos, da dinâmica de participação durante as rodadas eliminatórias e a partida final, e do efeito da regra de repasse de perguntas sobre o engajamento das equipes que não estavam diretamente disputando naquele momento. Esses registros constituíram a base empírica para a análise qualitativa apresentada na seção seguinte.

3. RESULTADO E DISCUSSÃO

Nesta seção, são apresentados e discutidos os resultados da aplicação do jogo de quiz a partir da análise qualitativa da percepção dos executores da proposta, construída com base nos registros de observação sistemática realizados ao longo das diferentes fases da disputa. A análise, portanto, incide sobre o que foi observado e interpretado pelos executores durante a condução do jogo, e não sobre autorrelatos dos estudantes.

3.1. PERCEPÇÃO DOS EXECUTORES SOBRE A FASE ELIMINATÓRIA ENTRE OS GRUPOS

Durante as disputas da primeira fase (Grupo 1 contra Grupo 2 e Grupo 3 contra Grupo 4), os executores observaram forte mobilização interna de cada equipe, com os integrantes se reunindo rapidamente para discutir as alternativas antes de registrar a resposta. Segundo o relato dos executores, esse comportamento se repetiu de forma consistente nos quatro grupos, sugerindo que o formato de disputa direta favoreceu a articulação coletiva das equipes em torno do conteúdo sobre a forma e a estrutura da Terra.

Os executores também notaram que perguntas relacionadas às camadas internas do planeta (crosta, manto e núcleo) geravam discussões mais acaloradas dentro dos grupos do que perguntas sobre a esfericidade da Terra, o que foi interpretado como indício de que o conteúdo sobre a estrutura interna, por ser mais abstrato, demandava maior negociação de ideias entre os integrantes antes da resposta final.

Essa percepção dos executores converge com a literatura sobre gamificação no ensino de Ciências, segundo a qual a organização de disputas estruturadas contribui para o engajamento e a mobilização ativa dos estudantes em torno do conteúdo trabalhado (SIMÕES et al., 2025; ZAINUDDIN et al., 2020). Do ponto de vista da aprendizagem ativa, o formato de competição observado pelos executores é compatível com a ideia de que o jogo coloca o estudante em papel ativo na construção do conhecimento, favorecendo a mediação pedagógica por meio da interação entre pares (SANTOS; LESSA; ARUEIRA, 2022).

3.2. PERCEPÇÃO DOS EXECUTORES SOBRE A REGRA DE REPASSE DE PERGUNTAS

Na avaliação dos executores, a regra de repasse das perguntas não respondidas corretamente pelo grupo desafiado foi o elemento que mais contribuiu para sustentar o engajamento de toda a turma ao longo da atividade. Os executores relataram que, mesmo os grupos que aguardavam sua vez de disputar, permaneciam atentos às perguntas em jogo, na expectativa de que uma questão não respondida pudesse ser repassada a eles, o que se traduzia em mãos levantadas e disputas por atenção mesmo fora das rodadas diretas.

Esse achado, na leitura dos executores, indica que a regra de repasse funcionou como mecanismo de manutenção do engajamento coletivo, evitando os períodos de dispersão que tendem a ocorrer em dinâmicas competitivas quando apenas dois grupos disputam por vez. A observação dos executores é consistente com estudos que associam dinâmicas de jogos bem estruturadas — com regras que distribuem oportunidades de participação entre todos os envolvidos — à ampliação do engajamento coletivo em sala de aula (SANTOS; LESSA; ARUEIRA, 2022; SIMÕES et al., 2025).

3.3. PERCEPÇÃO DOS EXECUTORES SOBRE A PARTIDA FINAL

Segundo os executores, a partida final, disputada entre os grupos vencedores da primeira fase, foi o momento de maior intensidade da atividade, com nível de atenção da

turma perceptivelmente mais alto do que nas rodadas anteriores, inclusive por parte dos grupos já eliminados, que acompanharam a disputa final como torcida. Os executores destacaram que essa mobilização coletiva, incluindo estudantes que não estavam mais competindo diretamente, sugere que o jogo produziu um senso de pertencimento à turma como um todo, e não apenas ao grupo de origem de cada estudante.

Essa percepção dialoga com a literatura sobre o uso de jogos e elementos de gamificação em escolas do campo, que evidencia que esse tipo de estratégia favorece a construção do conhecimento científico de forma prazerosa, ampliando a participação dos estudantes mesmo diante das especificidades e dos desafios próprios da educação rural (LIMA; PORTO, 2023). Também converge com estudos que apontam a gamificação como recurso capaz de favorecer maior apropriação de conteúdos considerados abstratos em Ciências e áreas afins (SILVA; SALES; CASTRO, 2019; TOZATO et al., 2025; VIEIRA, 2026).

3.4. SÍNTESE DA PERCEPÇÃO DOS EXECUTORES SOBRE O CONJUNTO DA ATIVIDADE

De modo geral, os executores perceberam um envolvimento sustentado da turma ao longo de toda a atividade, favorecido especialmente pela regra de repasse de perguntas, que manteve os grupos não diretamente confrontados em cada rodada ativamente atentos ao jogo. Na avaliação dos executores, o formato eliminatório associado a essa regra contribuiu para que a disputa não se restringisse a momentos isolados de participação, mas se configurasse como uma dinâmica coletiva, sustentada do início ao fim da aula.

Essa leitura dos executores é compatível com o referencial teórico sobre gamificação no ensino de Ciências, segundo o qual estratégias bem planejadas e alinhadas aos objetivos pedagógicos tendem a favorecer o engajamento e a motivação dos estudantes (ZAINUDDIN et al., 2020; SIMÕES et al., 2025).

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência relatada evidencia que a utilização de um jogo de quiz, organizado em formato de competição entre grupos, constitui uma estratégia didática pertinente para o ensino dos conteúdos sobre a forma e a estrutura da Terra em turmas de 6º ano. Do ponto de vista dos executores da proposta, o formato eliminatório associado à regra de repasse de perguntas favoreceu um engajamento sustentado de toda a turma ao longo da atividade, incluindo os grupos que não estavam disputando diretamente em cada rodada, o que sugere

que o jogo cumpriu, ao menos do ponto de vista observacional, sua função de dinamizar o processo de ensino-aprendizagem.

Esses resultados reforçam a pertinência de práticas gamificadas no ensino de Ciências, sobretudo em contextos de escola do campo, nos quais estratégias diversificadas podem favorecer maior aproximação entre os conteúdos científicos e a realidade dos estudantes.

REFERÊNCIAS

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

LIMA, Chirlene Santos; PORTO, K. S. Jogos e elementos da gamificação como estratégias pedagógicas para o ensino de Ciências na Educação do Campo. *Educação em Foco*, v. 26, n. 50, p. 1-27, 2023.

SANTOS, Rosiane de Oliveira da Fonseca; LESSA, Francine Guímel de Cristo; ARUEIRA, Kelly Ciane Viana dos Santos. O lúdico e as metodologias ativas, uma leitura da Teoria da Aprendizagem de Vygotsky na Educação Infantil. *Revista Educação Pública*, Rio de Janeiro, v. 22, n. 20, 2022.

SILVA, J. B. da; SALES, G. L.; CASTRO, J. B. de. Gamificação como estratégia de aprendizagem ativa no ensino de Física. *Revista Brasileira de Ensino de Física*, v. 41, n. 4, e20180309, 2019.

SIMÕES, Airam Batista; CAMPOS, Nayra dos Santos; CUNHA, Andreia Dias da; CALCANHOTO, Karla Katherine Nascimento; RIBEIRO, Marcel Thiago Damasceno; NOGUEIRA, Lívia Rodrigues; SOUSA, Douglas Barbosa; OLIVEIRA, Maridenes Noronha de. Gamificação no ensino de Ciências: estratégia complementar responsável. *Lumen et Virtus*, v. 16, n. 55, 2025. Disponível em: <https://periodicos.newsciencepubl.com/LEV/article/view/11139>. Acesso em: 5 jul. 2026.

TOZATO, D. C. P. et al. Gamificação no ensino: desafios e potenciais das estratégias ativas mediadas por tecnologias. *Lumen et Virtus*, v. 16, n. 50, p. 8775-8785, 2025.

VIEIRA, G. J. G. Gamificação como prática mediadora no ensino de Ciências e Biologia voltada à construção ativa do conhecimento. *Rebena – Revista Brasileira de Ensino e Aprendizagem*, v. 16, p. 101-111, 2026.

ZAINUDDIN, Zamzami et al. The impact of gamification on learning and instruction: a systematic review of empirical evidence. *Educational Research Review*, v. 30, p. 100326, 2020.

CAPÍTULO XXVIII

O USO DE UM QUIZ EM FORMATO DE JOGO DE CARTAS COMO ESTRATÉGIA GAMIFICADA PARA O ENSINO DE ASTRONOMIA EM UMA TURMA DE 9º ANO

THE USE OF A CARD-GAME QUIZ AS A GAMIFIED STRATEGY FOR TEACHING ASTRONOMY IN A 9TH-GRADE CLASS

DOI: 10.51859/amplla.hec6315-28

Victor da Silva Faia ¹
Gabriela Alves Araújo ¹
Antonio da Conceição ¹
Heryka Hellen Santos Lires ¹
Kaic Oliveira Mota ¹
Maria Gorete Barros da Silva ¹
Marly Lopes de Oliveira ²

¹ Graduando do curso de Química. Universidade Estadual do Piauí – UESPI

² Prof.^a Dra. Adjunta I. do Departamento de Química. Universidade Estadual do Piauí – UESPI

RESUMO

Este trabalho relata a aplicação de um quiz sobre o Sistema Solar, estruturado em formato de jogo de cartas, como estratégia lúdica, ativa e competitiva para o ensino de Astronomia em uma turma de 9º ano do Ensino Fundamental de uma escola municipal de Teresina (PI), composta por 39 estudantes. As cartas, elaboradas na plataforma Canva e impressas em papel cartão, continham perguntas de múltipla escolha sobre os conteúdos de Astronomia trabalhados em sala, adaptadas a partir do livro didático adotado pela turma. A atividade foi conduzida em formato de competição eliminatória entre quatro grupos, com duração aproximada de 50 minutos, e ao final os estudantes responderam a um questionário de opinião sobre a experiência vivenciada. Os resultados indicaram elevados níveis de satisfação, com 90% de respostas favoráveis quanto ao aproveitamento da atividade, além de boa percepção quanto à contribuição do quiz para a aprendizagem e ao aumento do interesse pela aula. Conclui-se que o quiz em formato de jogo de cartas configurou-se como estratégia pedagógica eficaz para o ensino de Astronomia, associando ludicidade e competição saudável ao processo de revisão e fixação de conteúdo, reforçando o potencial das metodologias

ativas e gamificadas no Ensino de Ciências na Educação Básica.

Palavras-chave: Gamificação. Ensino de Astronomia. Jogos didáticos. Sistema Solar. Metodologias ativas.

ABSTRACT

This paper reports the application of a quiz about the Solar System, structured as a card game, as a playful, active, and competitive strategy for teaching Astronomy in a 9th-grade class at a municipal school in Teresina (PI), Brazil, composed of 39 students. The cards, designed on the Canva platform and printed on cardstock, contained multiple-choice questions about the Astronomy content covered in class, adapted from the textbook adopted by the class. The activity was conducted as an elimination-style competition among four groups, lasting approximately 50 minutes, and at the end the students answered an opinion questionnaire about the experience. The results showed high levels of satisfaction, with 90% of favorable responses regarding the activity, as well as a positive perception of the quiz's contribution to learning and to increased interest in the class. It is concluded that the card-game quiz proved to be an effective pedagogical strategy for teaching

Astronomy, combining playfulness and healthy competition with the process of content review and retention, reinforcing the potential of active and gamified methodologies in Science teaching in Basic Education.

Keywords: Gamification. Astronomy teaching. Educational games. Solar System. Active methodologies.

1. INTRODUÇÃO

O ensino de Astronomia integra a unidade temática “Terra e Universo”, prevista ao longo de todas as etapas da Educação Básica pela Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018). A inclusão desse eixo temático representa um avanço na política curricular brasileira, ao reconhecer a Astronomia como campo relevante para a alfabetização científica dos estudantes, articulando conteúdos como os componentes do Sistema Solar, os movimentos de rotação e translação e os fenômenos celestes observáveis no cotidiano. Apesar dessa previsão curricular, pesquisas apontam que professores de Ciências frequentemente relatam insegurança e dificuldades para trabalhar o tema em sala de aula, resultado de lacunas na formação inicial docente, o que leva muitos a tratarem o assunto de forma superficial ou pouco contextualizada (LANGHI; NARDI, 2012). Carvalho e Ramos (2020) reforçam que, embora a BNCC tenha ampliado o espaço da Astronomia no currículo, essa ampliação por si só não garante práticas pedagógicas adequadas, sendo necessária a busca por metodologias que aproximem os estudantes de conteúdos frequentemente considerados abstratos, como os componentes e as escalas do Sistema Solar.

Nesse cenário de desafios metodológicos, as chamadas metodologias ativas de ensino têm sido cada vez mais discutidas como alternativas ao modelo tradicional, centrado na transmissão unilateral de conteúdos. Diesel, Baldez e Martins (2017) definem as metodologias ativas como propostas pedagógicas que colocam o estudante no centro do processo de aprendizagem, estimulando sua autonomia, o pensamento crítico e o protagonismo na construção do conhecimento, em contraposição à postura passiva característica de aulas expositivas tradicionais. Entre as diversas estratégias associadas às metodologias ativas, a gamificação — compreendida como o uso de elementos e mecânicas próprios dos jogos em contextos não lúdicos, como a sala de aula — vem se destacando como recurso capaz de tornar o processo de ensino-aprendizagem mais atrativo e participativo (KAPP, 2012).

Alves (2023) destaca que a gamificação favorece o engajamento dos estudantes, a retenção de conteúdos e o desenvolvimento de habilidades socioemocionais, por meio do

estímulo à colaboração e à competição saudável entre os participantes, especialmente nos segmentos do Ensino Fundamental e Médio, em que a desmotivação e a evasão escolar representam desafios constantes. De modo semelhante, relatos de experiência conduzidos por Chagas (2023) e por Lima et al. (2023), que aplicaram quizzes gamificados nas disciplinas de Sociologia e História, respectivamente, evidenciam que o formato de perguntas e respostas em modelo de jogo estimula a participação ativa, desperta o interesse dos estudantes pelos conteúdos trabalhados e favorece a aprendizagem significativa na Educação Básica. Tais experiências reforçam que jogos de perguntas e respostas, sejam em plataformas digitais ou em formatos físicos, como jogos de cartas, funcionam como ferramentas de revisão de conteúdo e de avaliação formativa, ao mesmo tempo em que promovem um ambiente de aprendizagem mais dinâmico e colaborativo.

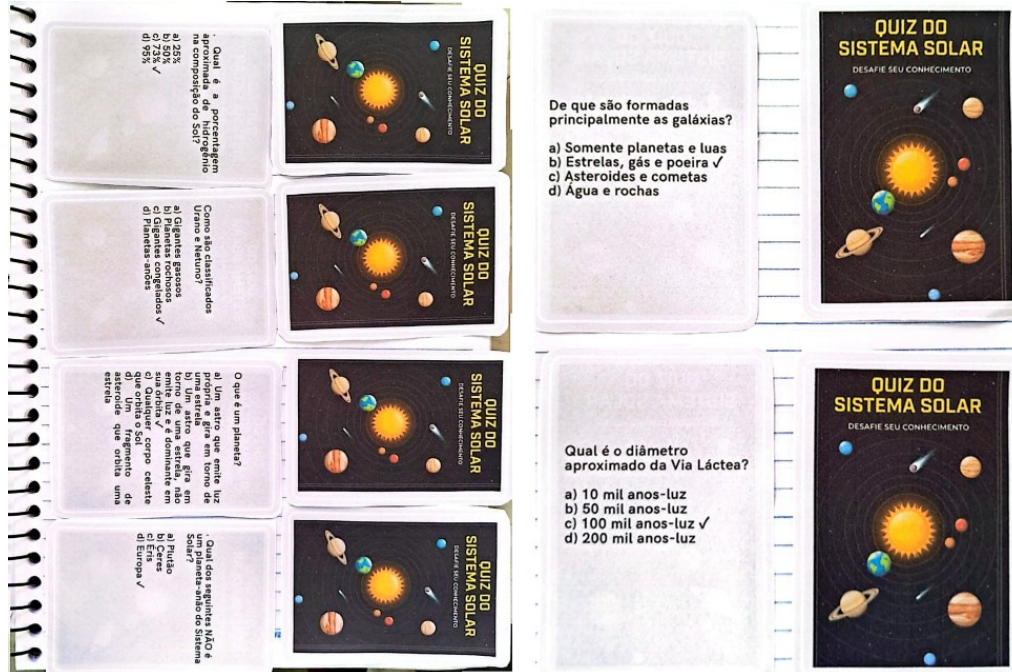
Diante desse referencial teórico, o presente trabalho relata a aplicação de um quiz sobre o Sistema Solar, estruturado em formato de jogo de cartas, como estratégia lúdica, ativa e competitiva para o ensino de Astronomia em uma turma de 9º ano do Ensino Fundamental. O objetivo do trabalho foi estimular o interesse dos estudantes pelo tema, promover a revisão de conteúdos previamente estudados por meio de uma dinâmica competitiva entre grupos e avaliar, por meio de questionário de opinião aplicado ao final da atividade, a percepção da turma quanto à experiência vivenciada.

2. METODOLOGIA

A atividade foi desenvolvida em uma escola municipal de Teresina (PI), com uma turma do 9º ano do Ensino Fundamental, turno matutino, composta por 39 estudantes. Trata-se de um quiz sobre Sistema Solar, Galáxia e Astronomia, estruturado em formato de jogo de cartas, cujas perguntas foram adaptadas a partir do conteúdo do livro didático adotado pela turma.

As cartas do quiz foram elaboradas na plataforma Canva, impressas em papel cartão e recortadas individualmente, contendo perguntas de múltipla escolha com quatro alternativas de resposta (a, b, c, d) referentes aos conteúdos de Astronomia trabalhados em sala.

Figura 1 – Exemplo das cartas do quiz



Fonte: Canva.

Para a aplicação, os 39 estudantes foram organizados em quatro grupos: três grupos com dez integrantes e um grupo com nove integrantes. A dinâmica seguiu formato de competição eliminatória, no qual o Grupo 1 competiu contra o Grupo 2, e o Grupo 3 competiu contra o Grupo 4; em seguida, os grupos vencedores de cada confronto disputaram entre si a etapa final. A atividade teve duração aproximada de 50 minutos.

Foram organizadas duas mesas no centro da sala, sobre as quais as cartas ficaram dispostas para a realização do quiz. Os estudantes participaram individualmente, um de cada vez, alternando a ordem entre os grupos: cada participante escolhia uma carta e o professor/executor realizava a leitura da pergunta correspondente, cabendo ao estudante indicar a alternativa considerada correta entre as opções apresentadas.

A realização do quiz foi comunicada aos estudantes com uma semana de antecedência, momento em que foram indicadas as páginas do livro didático referentes ao conteúdo de Sistema Solar, de modo que os estudantes pudessem se preparar previamente para a atividade.

Ao final da aplicação, foi respondido pelos estudantes um questionário de opinião, composto por cinco questões de múltipla escolha, elaborado com o objetivo de avaliar a percepção da turma quanto à atividade desenvolvida, contemplando aspectos como grau de

satisfação, nível de dificuldade das perguntas, contribuição percebida para a aprendizagem, interesse gerado pela aula e interesse em vivenciar atividades semelhantes futuramente.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Quanto à questão 1, referente ao nível de satisfação dos estudantes com o quiz, observou-se avaliação predominantemente positiva: 43,3% dos estudantes relataram ter gostado muito da atividade e 46,7% relataram ter gostado, totalizando 90% de respostas favoráveis, contra apenas 10% de respostas “mais ou menos” ou “não gostei”. Esse resultado corrobora a literatura que aponta a gamificação como estratégia capaz de aumentar o engajamento e a motivação dos estudantes em relação aos conteúdos escolares (ALVES, 2023).

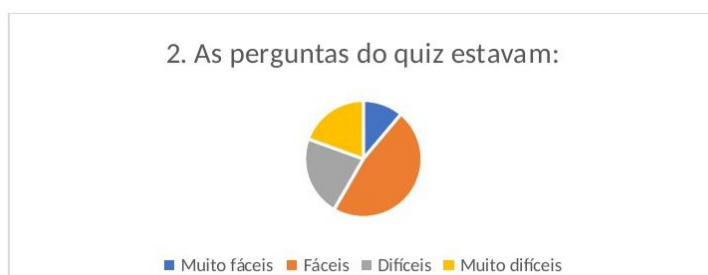
Figura 2 – Nível de satisfação dos estudantes com o quiz



Fonte: Dados da pesquisa (2026).

Em relação ao grau de dificuldade das perguntas (questão 2), 47,2% dos estudantes classificaram as perguntas como fáceis e 11,1% como muito fáceis, enquanto 22,2% as consideraram difíceis e 19,4% muito difíceis. A predominância de respostas voltadas ao nível de facilidade pode estar associada ao fato de o conteúdo ter sido comunicado com uma semana de antecedência, permitindo que os estudantes estudassem previamente as páginas do livro didático indicadas, o que reforça a relevância do planejamento prévio como parte da estratégia pedagógica adotada.

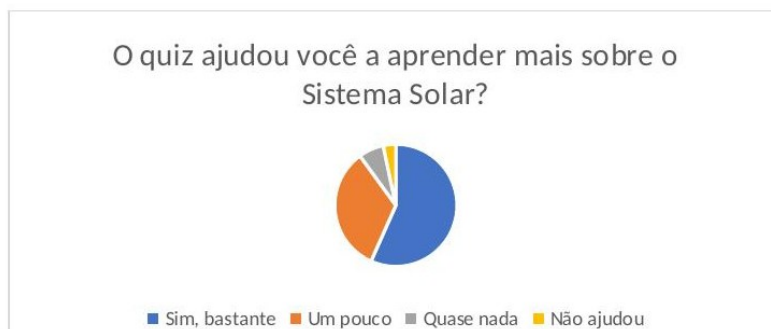
Figura 3 – Grau de dificuldade das perguntas do quiz



Fonte: Dados da pesquisa (2026).

Sobre a contribuição do quiz para a aprendizagem (questão 3), 56,7% dos estudantes afirmaram que a atividade ajudou bastante a aprender mais sobre o Sistema Solar, e 33,3% relataram que ajudou um pouco, totalizando 90% de respostas favoráveis quanto ao potencial pedagógico da atividade. Esse achado dialoga com as experiências relatadas por Chagas (2023) e por Lima et al. (2023), que também identificaram, em suas aplicações de quizzes gamificados, ganhos percebidos na compreensão e na fixação dos conteúdos trabalhados.

Figura 4 – Contribuição do quiz para a aprendizagem



Fonte: Dados da pesquisa (2026).

Quanto ao interesse gerado pela aula (questão 4), 86,7% dos estudantes afirmaram que o quiz tornou a aula mais interessante, sem nenhum registro de resposta negativa. Esse resultado converge com a proposta de Kapp (2012), para quem a incorporação de elementos de jogo ao processo educativo potencializa o envolvimento dos estudantes com o conteúdo abordado, tornando a experiência de aprendizagem mais significativa e prazerosa.

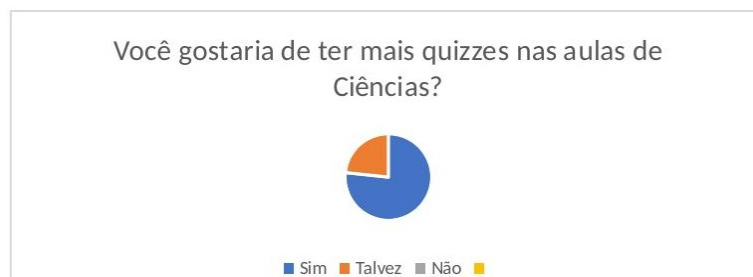
Figura 5 – Interesse gerado pela aula



Fonte: Dados da pesquisa (2026).

Por fim, quanto ao interesse em ter mais quizzes nas aulas de Ciências (questão 5), 76,7% dos estudantes responderam afirmativamente e 23,3% responderam “talvez”, não havendo respostas negativas. Esse dado sugere boa aceitação da estratégia pela turma e reforça o potencial de continuidade de práticas gamificadas como recurso didático nas aulas de Ciências, especialmente em conteúdos de Astronomia, historicamente apontados como desafiadores para o processo de ensino-aprendizagem (LANGHI; NARDI, 2012; CARVALHO; RAMOS, 2020).

Figura 6 – Interesse em ter mais quizzes nas aulas de Ciências



Fonte: Dados da pesquisa (2026).

De modo geral, a análise dos resultados evidencia que o quiz em formato de jogo de cartas configurou-se como estratégia eficaz para o ensino do Sistema Solar, associando aspectos lúdicos e competitivos ao processo de revisão e fixação de conteúdo, e corroborando estudos anteriores sobre os benefícios da gamificação no Ensino de Ciências (ALVES, 2023; CHAGAS, 2023).

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A aplicação do quiz sobre o Sistema Solar, em formato de jogo de cartas, mostrou-se uma estratégia pedagógica eficaz para o ensino de Astronomia na turma de 9º ano do Ensino Fundamental investigada. Os resultados do questionário de opinião indicam elevados níveis

de satisfação, engajamento e percepção de aprendizagem por parte dos estudantes, com a maioria relatando que a atividade contribuiu tanto para o interesse pela aula quanto para a compreensão dos conteúdos trabalhados.

A organização da atividade em formato de competição entre grupos, associada à comunicação prévia do conteúdo com uma semana de antecedência, favoreceu o preparo dos estudantes e sua percepção de facilidade em relação às perguntas, sem prejuízo do caráter desafiador e dinâmico da atividade proposta.

Conclui-se, portanto, que estratégias ativas e gamificadas, como o quiz aplicado, representam alternativas viáveis para o ensino de Astronomia na Educação Básica, contribuindo para minimizar as dificuldades historicamente associadas ao tema e reforçando a importância de práticas pedagógicas que aliem ludicidade, competição saudável e revisão de conteúdo. Recomenda-se a continuidade e a expansão dessa e de outras estratégias gamificadas nas aulas de Ciências, de modo a consolidar o interesse dos estudantes pela Astronomia e por outros conteúdos científicos.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Rodrigo Gonçalves. Gamificação no ensino de ciências: uma abordagem inovadora para engajar e motivar os alunos. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CONEDU), 9., 2023, Campina Grande. Anais [...]. Campina Grande: Realize Editora, 2023.
- BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2018.
- CARVALHO, Tassiana Fernanda Genzini de; RAMOS, João Eduardo Fernandes. A BNCC e o ensino da astronomia: o que muda na sala de aula e na formação dos professores. Revista Currículo & Docência, Caruaru, v. 2, n. 2, p. 83-101, 2020.
- CHAGAS, Cristine Santos. Gamificação e ciências sociais: abordagem no processo de ensino e aprendizagem no ensino médio. In: ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO DE SOCIOLOGIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA, 8., 2023, Campina Grande. Anais [...]. Campina Grande: Realize Editora, 2023.
- DIESEL, Aline; BALDEZ, Alda Leila Santos; MARTINS, Silvana Neumann. Os princípios das metodologias ativas de ensino: uma abordagem teórica. Revista Thema, Pelotas, v. 14, n. 1, p. 268-288, 2017.
- KAPP, Karl M. The gamification of learning and instruction: game-based methods and strategies for training and education. San Francisco: Pfeiffer, 2012.
- LANGHI, Rodolfo; NARDI, Roberto. Educação em astronomia: repensando a formação de professores. São Paulo: Escrituras Editora, 2012.

LIMA, Ana Claudia dos Santos et al. Gamificação: utilização de quiz online como estratégia ativa, engajamento e motivação dos alunos do 3º ano do ensino médio na disciplina de história no centro de educação de tempo integral. Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação, v. 9, n. 8, p. 1398-1407, 2023.

CAPÍTULO XXIX

ENSINO DE CIÊNCIAS E EDUCAÇÃO EM SAÚDE: UMA EXPERIÊNCIA COM CARTAZES EDUCATIVOS SOBRE IST'S

SCIENCE TEACHING AND HEALTH EDUCATION: AN EXPERIENCE WITH EDUCATIONAL POSTERS ON STI'S

DOI: 10.51859/amplla.hec6315-29

Gabriela Alves Araújo¹

Victor da Silva Faia¹

Heryka Hellen Santos Lires¹

Elisângela Gomes Marques¹

Ana Clara da Silva Sousa¹

Kaic Oliveira Mota¹

Antonio da Conceição¹

Marly Lopes de Oliveira²

¹ Graduando em Química, Universidade Estadual do Piauí – UESPI.

² Professora Associada I. Universidade Estadual do Piauí - UESPI.

RESUMO

As Infecções Sexualmente Transmissíveis (ISTs) representam um importante desafio para a saúde pública, especialmente entre adolescentes, devido ao início da vida sexual associado à falta de informações adequadas sobre prevenção. Nesse contexto, este estudo teve como objetivo promover a conscientização sobre a prevenção das ISTs por meio de uma metodologia ativa baseada na produção de cartazes educativos. A atividade foi realizada com 87 estudantes de três turmas do 8º ano do Ensino Fundamental, iniciando com uma aula dialogada sobre conceito, formas de transmissão, prevenção, diagnóstico e cuidados com a saúde sexual. Em seguida, os alunos, organizados em grupos, confeccionaram cartazes utilizando materiais de fácil acesso e apresentaram suas produções para a turma, favorecendo a socialização do conhecimento. Os resultados evidenciaram elevado engajamento dos estudantes, fortalecimento do trabalho colaborativo, desenvolvimento da criatividade, da comunicação oral e da reflexão crítica acerca da prevenção das ISTs. A metodologia mostrou-se eficaz ao estimular o protagonismo estudantil e tornar o processo de ensino-aprendizagem mais dinâmico, significativo e contextualizado. Conclui-se que atividades participativas constituem uma estratégia relevante para a educação em saúde no

ambiente escolar, contribuindo para a formação de estudantes mais conscientes, críticos e comprometidos com o autocuidado e a promoção da saúde.

Palavras-chave: Infecções Sexualmente Transmissíveis. Educação em saúde. Metodologias ativas. Ensino Fundamental. Prevenção.

ABSTRACT

Sexually Transmitted Infections (STIs) remain a major public health challenge, particularly among adolescents, due to the onset of sexual activity combined with insufficient access to reliable preventive information. This study aimed to promote awareness of STI prevention through an active learning methodology based on the creation of educational posters. The activity involved 87 eighth-grade students from three classes in a public elementary school. Initially, an interactive lecture addressed the concept, transmission routes, prevention methods, early diagnosis, and sexual health care. Subsequently, students worked in groups to produce educational posters using accessible materials and presented their work to their classmates, encouraging knowledge sharing and discussion. The results demonstrated high student engagement, strengthened collaborative learning, and enhanced creativity, oral

communication, and critical thinking regarding STI prevention. The proposed methodology proved effective in fostering student protagonism and making the teaching-learning process more dynamic, meaningful, and contextualized. It is concluded that participatory educational activities represent an effective strategy for health education

in schools, contributing to the development of informed, critical, and health-conscious students committed to self-care and disease prevention.

Keywords: Sexually Transmitted Infections. Health education. Active learning. Elementary education. Prevention.

1. INTRODUÇÃO

As Infecções Sexualmente Transmissíveis (ISTs) constituem um importante problema de saúde pública, afetando milhões de pessoas em todo o mundo e representando um desafio significativo para os sistemas de saúde. Entre as ISTs mais prevalentes destacam-se a sífilis, a gonorreia, as hepatites virais, a infecção pelo Papilomavírus Humano (HPV) e o Vírus da Imunodeficiência Humana (HIV). Embora existam métodos eficazes de prevenção e tratamento, a incidência dessas infecções permanece elevada, especialmente entre adolescentes e jovens, evidenciando a necessidade de fortalecer ações educativas voltadas à promoção da saúde sexual e reprodutiva (FERREIRA et al., 2024).

A adolescência é uma fase marcada por mudanças biológicas, psicológicas e sociais que influenciam diretamente a construção da identidade e das relações interpessoais. Nesse período, muitos jovens iniciam a vida sexual sem acesso adequado a informações seguras sobre prevenção, tornando-se mais vulneráveis às ISTs. Dessa forma, a educação sexual desempenha papel fundamental na formação de conhecimentos, atitudes e comportamentos que favoreçam o autocuidado e a adoção de práticas preventivas (CORRÊA; MOTA; ALVES, 2023).

Nesse contexto, a escola destaca-se como um espaço estratégico para o desenvolvimento de ações de educação em saúde, por possibilitar o acesso dos estudantes a informações científicas confiáveis e promover reflexões sobre temas relevantes para sua formação integral. Estudos demonstram que atividades educativas realizadas no ambiente escolar contribuem para ampliar o conhecimento dos adolescentes acerca das ISTs, favorecendo a conscientização e a prevenção desses agravos (MATOS et al., 2014; ALVES; MUSSI, 2023).

Entre as metodologias utilizadas na educação em saúde, as estratégias participativas têm se mostrado eficazes por estimularem o protagonismo dos estudantes e tornarem o processo de aprendizagem mais significativo. Atividades que envolvem pesquisa, discussão e

elaboração de materiais educativos favorecem a construção coletiva do conhecimento, além de desenvolver habilidades de comunicação, criatividade e trabalho em equipe (ALMEIDA et al., 2023).

Diante disso, o presente capítulo apresenta uma atividade prática e participativa sobre a prevenção das ISTs, desenvolvida por meio da produção de cartazes educativos. A proposta buscou incentivar a pesquisa, a reflexão crítica e a conscientização dos estudantes acerca da importância da prevenção, contribuindo para a promoção da saúde e para a construção de conhecimentos de forma dinâmica e colaborativa (ALVES; MUSSI, 2023; FERREIRA et al., 2024).

2. METODOLOGIA

A atividade foi desenvolvida com estudantes de três turmas do 8º ano do Ensino Fundamental (8º A, 8º B e 8º C) sendo um total de 87 alunos, durante as aulas de Ciências, com o objetivo de promover a conscientização sobre a prevenção das Infecções Sexualmente Transmissíveis (ISTs) por meio de uma metodologia ativa baseada na produção de cartazes educativos.

Inicialmente, foi realizada uma aula dialogada abordando os principais aspectos relacionados às ISTs, incluindo o conceito, as formas de transmissão, os métodos de prevenção, a importância do diagnóstico precoce e os cuidados com a saúde sexual. Durante esse momento, os estudantes foram incentivados a participar das discussões, compartilhar conhecimentos prévios e esclarecer dúvidas, favorecendo a construção coletiva do conhecimento.

Em seguida, os estudantes foram organizados em grupos e receberam materiais como cartolinas, pincéis atômicos, revistas para recorte, tesouras, cola e canetas coloridas. Cada grupo foi orientado a elaborar um cartaz educativo contendo informações sobre a prevenção das ISTs, utilizando linguagem clara, objetiva e recursos visuais que facilitassem a compreensão da temática. Ao longo da atividade, a professora realizou a mediação pedagógica, acompanhando os grupos, orientando as discussões e auxiliando na organização das informações.

Após a conclusão dos cartazes, cada grupo apresentou sua produção para os colegas, explicando os conteúdos abordados e destacando as principais medidas de prevenção das ISTs. Esse momento possibilitou a socialização dos conhecimentos, o desenvolvimento da

comunicação oral, da argumentação e da reflexão crítica sobre a importância da prevenção e da promoção da saúde.

Ao final da atividade, foi realizada uma discussão coletiva para retomar os principais conceitos trabalhados e esclarecer dúvidas remanescentes, reforçando a relevância da educação em saúde no contexto escolar. A metodologia adotada buscou promover a participação ativa dos estudantes, incentivar o trabalho colaborativo e tornar o processo de ensino e aprendizagem mais dinâmicos, significativo e contextualizado.

3. RESULTADO E DISCUSSÃO

A atividade prática sobre prevenção das Infecções Sexualmente Transmissíveis (ISTs), fundamentada na produção de cartazes educativos, revelou resultados expressivos tanto no que diz respeito ao engajamento dos estudantes quanto à construção do conhecimento de forma ativa e significativa. A utilização de materiais acessíveis — cartolina, pincéis e revistas — favoreceu um ambiente de aprendizagem participativo, no qual os alunos assumiram protagonismo na organização e elaboração das informações sobre o tema. Observe as Figuras abaixo onde na Figura 1 mostra a autora explicando as devidas orientações aos alunos e na Figura 2 uma das estudantes fazendo esboço do cartaz.

Durante o desenvolvimento da proposta, observou-se intensa participação da turma. Os estudantes demonstraram interesse na pesquisa e discussão das formas de prevenção, dos cuidados com a saúde sexual e da conscientização coletiva sobre as ISTs. Esse envolvimento ativo corrobora perspectivas presentes na literatura da educação em saúde, que aponta a aprendizagem baseada em práticas participativas como estratégia eficaz para tornar conteúdos sensíveis mais acessíveis e compreensíveis para os jovens (BRASIL, 2018).

O trabalho em grupo mostrou-se um aspecto fundamental da metodologia. Ao colaborarem entre si, os alunos tiveram a oportunidade de compartilhar saberes prévios, negociar ideias e construir coletivamente novas compreensões sobre o tema. Essa dinâmica está alinhada com os pressupostos da aprendizagem colaborativa, que enfatiza a interação entre pares como elemento central na produção do conhecimento. A criatividade evidenciada na composição visual dos cartazes revelou, ainda, a capacidade dos estudantes de ressignificar as informações aprendidas em linguagens próprias e comunicativas. A figura 3 mostra os alguns dos cartazes produzidos pelos estudantes já finalizados.

Figura 1 – Orientação da autora durante a elaboração dos cartazes educativos



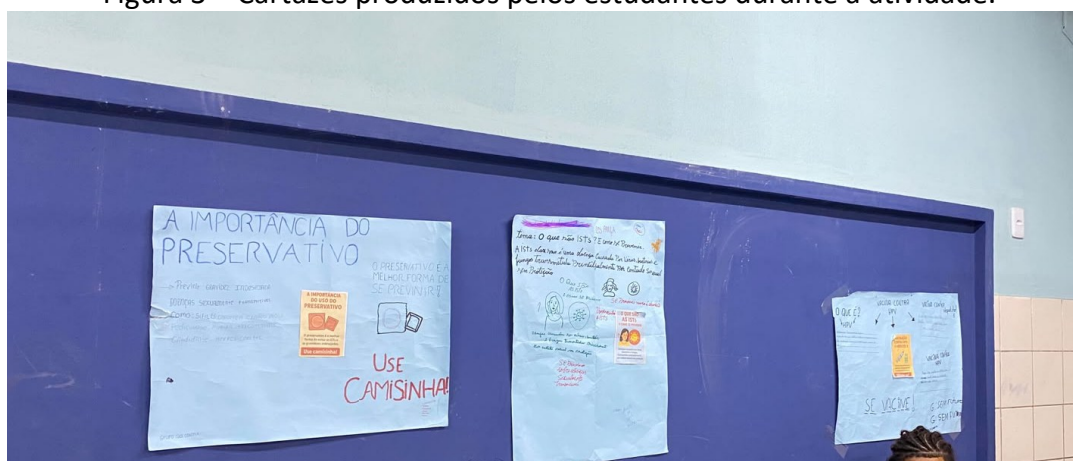
Fonte: Acervo dos autores (2026).

Figura 2 – Estudantes confeccionando cartazes educativos sobre prevenção das Infecções Sexualmente Transmissíveis (ISTs)



Fonte: Acervo dos autores (2026).

Figura 3 – Cartazes produzidos pelos estudantes durante a atividade.



Fonte: Acervo dos autores (2026).

A apresentação dos cartazes à turma constituiu um momento especialmente rico do ponto de vista pedagógico. Ao exporem suas produções, os alunos exercitaram a argumentação, a síntese e a comunicação oral sobre um tema de relevância social. A

socialização dos trabalhos promoveu reflexões coletivas e ampliou o repertório informativo dos estudantes, reforçando a importância da prevenção das ISTs como responsabilidade individual e comunitária. É possível observar nas Figuras 4, 5 e 6 apresentações de alguns cartazes elaborados pelos estudantes das turmas do 8º ano A, B, C.

Figura 4 – Apresentação de um dos grupos do cartaz feito pelos estudantes do 8ºA



Figura 5 – Apresentação de um dos grupos do cartaz feito pelos estudantes do 8ºB

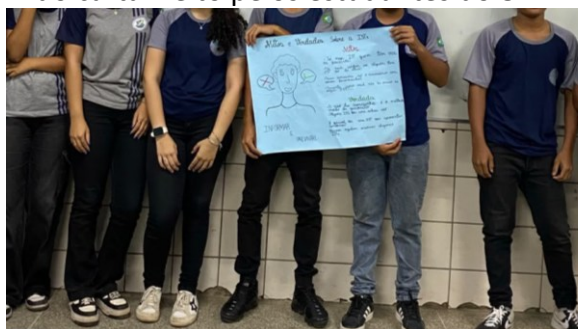
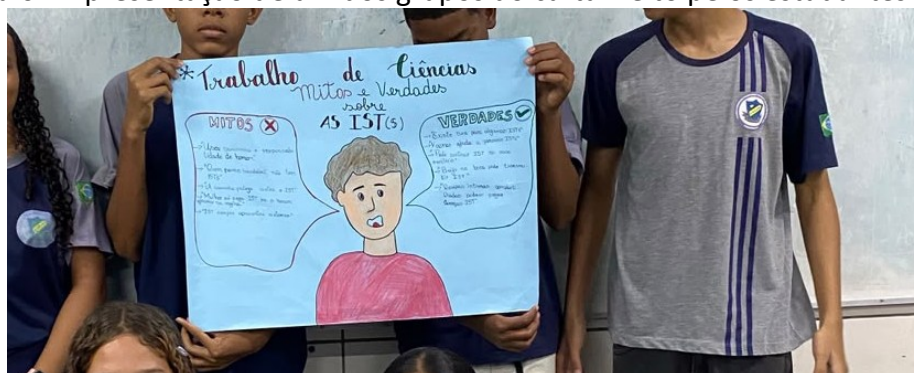


Figura 6 – Apresentação de um dos grupos do cartaz feito pelos estudantes do 8ºC



Fonte: Acervo dos autores (2026).

Do ponto de vista metodológico, a atividade demonstrou que abordagens ativas e criativas são potencialmente eficazes para tratar temáticas de saúde sexual no contexto escolar. Ao distanciar-se de métodos exclusivamente expositivos, a proposta contribuiu para reduzir possíveis resistências ou constrangimentos diante do tema, favorecendo um diálogo mais aberto e empático entre os estudantes. Tal aspecto é especialmente relevante considerando que a educação sexual nas escolas ainda enfrenta desafios relacionados ao tabu social e à falta de informação qualificada (JARDIM; BRÊTAS, 2006).

Em síntese, os resultados obtidos indicam que a atividade foi bem-sucedida em seus objetivos centrais: promover o acesso à informação sobre ISTs, incentivar comportamentos preventivos e estimular o protagonismo dos estudantes diante de questões ligadas à saúde. A metodologia adotada mostrou-se adequada ao contexto escolar, configurando-se como uma

estratégia viável e significativa para abordar a educação em saúde de maneira dinâmica, inclusiva e transformadora.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A atividade proposta demonstrou que o uso de metodologias ativas, como a elaboração de cartazes educativos, contribui para uma estratégia eficaz para abordar a prevenção das Infecções Sexualmente Transmissíveis no contexto escolar. Além de ajudar na compreensão dos conteúdos, a proposta contribuiu para a participação dos estudantes, trabalho em equipe, criatividade e desenvolvimento da comunicação, tornando o processo de ensino e aprendizagem mais dinâmicos.

Observou-se que ao participarem da elaboração e apresentação e apresentação dos cartazes os alunos assumiram um papel protagonista na própria aprendizagem, refletindo sobre a prevenção das ISTs e importância de práticas de autocuidado. Esse envolvimento dos estudantes contribuiu para auxiliar o conhecimento sobre a temática e fortalecer atitudes voltadas à promoção da saúde e autocuidado.

Dessa forma, acredita-se que ações educativas como essa podem contribuir para a formação de estudantes mais conscientes, críticos e preparados para tomar decisões relacionadas à sua saúde. Além disso, reforça-se a importância de inserir, de maneira contínua, atividades participativas de educação em saúde no ambiente escolar, favorecendo a construção de conhecimentos científicos e a promoção da qualidade de vida.

REFERENCIAS

- BRASIL. Ministério da Saúde. Protocolo Clínico e Diretrizes Terapêuticas para Atenção Integral às Pessoas com Infecções Sexualmente Transmissíveis. Brasília: Ministério da Saúde, 2018.
- JARDIM, D. P.; BRÊTAS, J. R. S. Orientação sexual na escola: a concepção dos professores de Jandira – SP. *Revista Brasileira de Enfermagem*, Brasília, v. 59, n. 2, p. 157-162, 2006.
- ALMEIDA, T. G.; CABRAL, I. B. V.; TRINDADE, R. F. C. et al. Tecnologias educacionais sobre saúde sexual e reprodutiva de adolescentes escolares: revisão integrativa. *Contribuciones a las Ciencias Sociales*, v. 16, n. 10, 2023.
- ALVES, M. S.; MUSSI, R. F. F. Educação sexual e as infecções sexualmente transmissíveis em escolares: uma revisão integrativa. *Cenas Educacionais*, v. 6, p. e15715, 2023.
- CORRÊA, F. G. I.; MOTA, I. K. S.; ALVES, F. R. V. Educação e sexualidade: uma revisão integrativa da literatura. *Conhecimento & Diversidade*, v. 15, n. 36, 2023.
- FERREIRA, G. V. et al. Educação sexual e infecções sexualmente transmissíveis em adolescentes: uma revisão integrativa. *Contribuciones a las Ciencias Sociales*, v. 17, n. 10, 2024.

MATOS, J. C. et al. Atuação da escola na educação sexual de adolescentes: uma revisão integrativa. *Revista Gestão & Saúde*, v. 5, n. 3, 2014.

CAPÍTULO XXX

DESAFIOS DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL NOS NÚCLEOS DE DESERTIFICAÇÃO DO BRASIL: COMPLEXIDADE, SABERES SERTANEJOS E CONVIVÊNCIA COM O SEMIÁRIDO

CHALLENGES OF ENVIRONMENTAL EDUCATION IN BRAZIL'S DESERTIFICATION HOTSPOTS: COMPLEXITY, SERTANEJO KNOWLEDGE AND COEXISTENCE WITH THE BRAZILIAN SEMIARID

DOI: [10.51859/amplla.hec6315-30](https://doi.org/10.51859/amplla.hec6315-30)

Manoel Ciricio Pereira Neto¹

¹ Doutor em Geografia. Professor da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN.

RESUMO

Este capítulo é um ensaio teórico-documental que discute como a educação ambiental, orientada pelo pensamento complexo e pelo diálogo com os saberes sertanejos, pode contribuir para a convivência com o semiárido e para o enfrentamento da desertificação. A análise articula a Política Nacional de Educação Ambiental, incluindo sua atualização de 2024, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental, a Política Nacional de Combate à Desertificação e o Programa Recaatingar, situados no contexto do PAB Brasil 2025–2045, com literatura sobre complexidade, desertificação e conhecimentos tradicionais. Argumenta-se que as relações entre degradação, usos da terra e desigualdades devem ser examinadas em seus contextos territoriais. Defende-se uma educação ambiental que reconheça os conhecimentos das comunidades e articule escalas e tempos distintos. Como contribuição, propõem-se seis orientações para práticas formativas, apoiadas em dispositivos normativos, estudos locais e argumentos teóricos.

Palavras-chave: Educação ambiental. Desertificação. Complexidade. Saberes tradicionais. Semiárido brasileiro.

ABSTRACT

This chapter is a theoretical-documentary essay discussing how environmental education, informed by complex thinking and dialogue with *sertanejo* knowledge, may contribute to coexistence with the Brazilian semiarid region and efforts to address desertification. The analysis brings together the National Environmental Education Policy, including its 2024 amendment, the National Curriculum Guidelines for Environmental Education, the National Policy to Combat Desertification and the Recaatingar Programme, situated within the context of PAB Brasil 2025–2045, alongside literature on complexity, desertification and traditional knowledge. Relationships between degradation, land use and inequalities are examined in their territorial contexts. The essay advocates environmental education that recognises community knowledge and connects different scales and timeframes. Its contribution consists of six proposed directions for educational practices, supported by legal provisions, local studies and theoretical arguments.

Keywords: Environmental education. Desertification. Complexity. Traditional knowledge. Brazilian semiarid region.

1. INTRODUÇÃO

As relações entre sociedade e natureza evoluem de modo complexo e dinâmico, envolvendo fatores que podem se combinar de forma não linear no tempo e no espaço. O modo como a ciência compreende essas relações participa da construção dos problemas e das respostas ambientais. A crítica à fragmentação do conhecimento e às explicações exclusivamente mecanicistas oferece uma entrada para essa discussão (Camargo, 2012). As contribuições de Prigogine (1996) e Morin (2010) permitem problematizar a incerteza, a organização dos sistemas e as relações entre processos. Neste ensaio, o pensamento complexo é adotado como orientação interpretativa, sem opor toda a ciência clássica à complexidade nem dispensar a identificação de causas, mecanismos e evidências.

Os problemas ambientais contemporâneos, tais como a erosão e perda de capacidade produtiva das terras, redução da biodiversidade e desigualdades na exposição aos danos, entre outros, constituem questões socioambientais. A desertificação participa desse quadro, mas sua extensão e seus mecanismos precisam ser definidos por indicadores, escalas e recortes territoriais. O semiárido brasileiro e as áreas suscetíveis à desertificação não são recortes automaticamente equivalentes. Os núcleos de Irauçuba (CE), Seridó (RN), Gilbués (PI) e Cabrobó (PE), associados à trajetória de estudos iniciada por Vasconcelos Sobrinho (1970, 1978), integram a caracterização histórica do PAN-Brasil (Brasil, 2004, p. 17–18). Esse reconhecimento não substitui um diagnóstico atual de cada área nem permite presumir igual gravidade ou irreversibilidade da degradação.

Compreender esse fenômeno exige examinar interações entre condições biofísicas, usos da terra e organização social. As relações entre pobreza e degradação podem envolver retroalimentações, mas sua ocorrência, direção e intensidade dependem do contexto; o próprio PAN-Brasil relaciona a degradação ao manejo inadequado, associado ou não à pobreza (Brasil, 2004, p. 18). As comunidades desses territórios também detêm conhecimentos sobre o ambiente e formas de convivência. Nesse ponto, a ciência e a educação podem favorecer uma atitude crítica e participativa diante de problemas atravessados por dimensões sociais, culturais, econômicas e políticas.

Este capítulo tem como objetivo discutir, em perspectiva teórico-documental, o papel e as potencialidades da educação ambiental como mediadora de cenários alternativos de sustentabilidade nos núcleos de desertificação do Brasil. Sustenta-se que a educação

ambiental pode contribuir para o enfrentamento da desertificação quando é contextualizada no território, reconhece os saberes sertanejos como conhecimento e não como obstáculo, e articula escalas e tempos distintos - os diferentes tempos da recuperação ecológica e as necessidades imediatas de subsistência.

Desse modos, a discussão parte da noção de complexidade, caracteriza a desertificação como problema simultaneamente biofísico e formativo, examina o que os marcos normativos brasileiros já estabelecem para a educação ambiental em áreas suscetíveis à desertificação e conclui com proposições para práticas formativas nesses territórios.

2. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O texto configura um ensaio teórico combinado à análise documental. Não se trata de pesquisa empírica nem de revisão sistemática; a contribuição é interpretativa e propositiva. O *corpus* normativo compreende a Política Nacional de Educação Ambiental (Lei nº 9.795/1999), com a atualização introduzida pela Lei nº 14.926/2024; as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental (Resolução CNE/CP nº 2/2012); a Política Nacional de Combate à Desertificação e Mitigação dos Efeitos da Seca (Lei nº 13.153/2015); e o Programa Recaatingar (Brasil, 2026). A Convenção das Nações Unidas de Combate à Desertificação (UNCCD, 1994) e o PAN-Brasil (Brasil, 2004) constituem referências conceitual e histórica.

O PAB Brasil 2025–2045 (Brasil, 2025) situa o contexto programático, sem fundamentar aqui estimativas quantitativas ou citações literais da edição completa. A análise relaciona definições e dispositivos sobre educação, conhecimentos tradicionais e convivência às categorias de complexidade, escala e diálogo de saberes. A aprovação dos instrumentos é tratada como orientação pública, sem presumir sua implementação. O Quadro 1 explicita essas relações e distingue apoio normativo, evidência empírica e argumento teórico.

A base bibliográfica reúne obras de referência sobre complexidade, geografia física do semiárido, desertificação e etnoconservação, presentes na versão original do ensaio, e estudos sobre os núcleos e a educação contextualizada para a convivência com o semiárido. A seleção é intencional e narrativa, sem pretensão de exaustividade; a conferência de metadados bibliográficos não equivale à validação do conteúdo das fontes. Os estudos são interpretados conforme seus recortes e desenhos, distinguindo modelagem, comparação de áreas, investigação de percepções e revisão da literatura. Irauçuba, Seridó, Gilbués e Cabrobó são referências territoriais da discussão, e não objetos de diagnóstico próprio.

3. COMPLEXIDADE E SISTEMAS AMBIENTAIS

O pensamento complexo oferece recursos para discutir a produção do conhecimento e a implicação do sujeito que conhece (Almeida, 2004; Morin, 2010). No campo geográfico, essa discussão interessa à articulação entre processos e escalas que a especialização pode analisar separadamente (Carvalho, 2004). Não se trata de reunir, como se fossem equivalentes, teorias físicas, ecológicas e sociais. A passagem entre esses campos requer explicitar quais conceitos e que função exercem na interpretação do problema.

Neste ensaio, a complexidade orienta três operações: contextualizar os processos; distinguir suas dimensões sem isolá-las; e reconhecer incertezas e possíveis retroalimentações (Almeida, 2004; Morin, 2010). Essa orientação não se contrapõe à investigação de relações de causa e efeito. Ao contrário, exige identificar mecanismos e condições em que as relações propostas são plausíveis. Uma associação entre uso da terra, seca e degradação, por exemplo, não demonstra por si só um circuito de retroalimentação.

Sob essa perspectiva, os sistemas ambientais podem ser abordados pela articulação entre meio físico-natural, cultura, economia e política. A abordagem geossistêmica de Sotchava (1977) e a ecodinâmica de Tricart (1977) oferecem contribuições próprias à análise geográfica, que não se confundem com a proposta epistemológica de Morin (2010). Na leitura da desertificação, o diálogo entre essas contribuições orienta perguntas sobre relações entre solos, águas, vegetação e usos da terra. Ele não substitui a demonstração empírica dos processos nem autoriza atribuir a todos os territórios o mesmo mecanismo de degradação.

4. A DESERTIFICAÇÃO COMO PROBLEMA BIOFÍSICO E FORMATIVO

A relação entre o sertanejo e o sertão é objeto consolidado da literatura geográfica brasileira (Ab'Sáber, 1999). O debate histórico sobre desertificação examina processos de degradação da vegetação e do solo (Hare et al., 1992), cuja delimitação exige critérios explícitos. Nos termos do art. 1º da Convenção, desertificação é a degradação da terra em zonas áridas, semiáridas e subúmidas secas, resultante de fatores diversos, inclusive as variações climáticas e as atividades humanas (UNCCD, 1994); a Lei nº 13.153/2015 incorpora essa definição multicausal ao ordenamento brasileiro (Brasil, 2015, art. 2º, I). A seca, fenômeno associado a precipitações significativamente inferiores às condições esperadas, não é sinônimo de desertificação nem requisito para o início de todo processo de degradação.

O semiárido brasileiro apresenta diversidade de condições geoecológicas, que impede qualificá-lo como naturalmente destinado à desertificação (Ab'Sáber, 1977). Estudos de bacias, como os do Acaraú e do Seridó, constituem recortes para a discussão da degradação e da fragilidade ambiental (Nascimento, 2006; Pereira Neto, 2013), sem representar automaticamente todo o semiárido. Sales (2002) destaca divergências conceituais e metodológicas e, ao discutir Gilbués, questiona seu enquadramento como área de desertificação por situar-se fora das condições climáticas requeridas pela definição adotada. Assim, o uso da denominação histórica de núcleo não elimina a necessidade de distinguir desertificação de outros processos de degradação das terras.

Evidências recentes ajudam a precisar essa discussão. Tomasella et al. (2018) utilizaram a persistência de solo exposto em séries de sensoriamento remoto de 2000 a 2016 como indicador de degradação no Nordeste, identificando expansão acentuada durante a seca plurianual da década de 2010. O indicador é indireto e não identifica isoladamente suas causas. Araujo et al. (2023) compararam a cobertura atual com estimativas de vegetação potencial obtidas por modelagem de distribuição de táxons vertebrados, associando as diferenças sobretudo às mudanças no uso da terra. Esses estudos favorecem a análise conjunta de clima e uso, mas não demonstram, por si, a recursividade postulada pelo pensamento complexo. A recuperação de indicadores de saúde do solo sob exclusão de pastejo, relatada por Lima et al. (2024), acrescenta uma referência para discutir manejo e recuperação, sem estabelecer um prazo universal ou o restabelecimento do ecossistema.

A dimensão social integra essa análise, mas não deve ser reduzida à ideia de que a pobreza produz necessariamente desertificação. Souza, Artigas e Lima (2015) discutem relações entre desmatamento, usos da Caatinga e degradação, enquanto o PAN-Brasil registra diferenças nas atividades e condições ambientais dos núcleos (Brasil, 2004). Acesso à terra e à água, formas de produção, assistência técnica e relações de poder são dimensões a considerar na investigação territorial. A crítica às desigualdades socioambientais também exige distinguir pobreza, distribuição de benefícios e exposição a danos (Layrargues, 2009). O planejamento precisa examinar essas relações sem responsabilizar genericamente comunidades locais ou seus modos de pensar pela degradação.

Esse é também um problema formativo reconhecido no ordenamento brasileiro. A Política Nacional de Combate à Desertificação prevê promover a educação socioambiental dos atores envolvidos (Brasil, 2015, art. 3º, VIII) e adota a gestão integrada e participativa, a

democratização do conhecimento e a valorização dos conhecimentos tradicionais sobre manejo e uso sustentável dos recursos naturais (art. 4º, I a III). Entre as ações do poder público, inclui estimular a convivência com a aridez na produção familiar e manter bancos de sementes crioulas (art. 5º, VI e VIII). No contexto do PAB Brasil, ao qual se vincula expressamente, o Programa Recaatingar incorpora educação ambiental e assistência técnica contextualizada ao conceito de recuperação socioprodutiva de terras degradadas na Caatinga (Brasil, 2026, arts. 2º e 3º, I). Esses dispositivos oferecem apoio à articulação entre formação, manejo e participação; sua existência não demonstra execução nem resultados nos territórios.

5. EDUCAÇÃO AMBIENTAL, SABERES SERTANEJOS E CONVIVÊNCIA COM O SEMIÁRIDO

"Educação ambiental é uma coisa mais séria do que geralmente tem sido apresentada, em nosso meio", adverte Ab'Sáber (s. d., p. 1). A afirmação convida a examinar as relações entre conhecimento, condições de vida e responsabilidade socioambiental. A problemática ambiental não deve ser entendida apenas por seu caráter ecológico: as decisões econômicas e políticas também influenciam a distribuição de benefícios e danos. A crítica à globalização perversa em Santos (2003) e à fragmentação do conhecimento em Capra (2006) oferece referências para essa discussão. Layrargues (2009), por sua vez, situa as desigualdades no debate sobre o compromisso social da educação ambiental, permitindo questionar quem participa das decisões e quem suporta seus custos. Essa perspectiva não garante, por si só, efeitos emancipatórios das práticas educativas.

A Lei nº 9.795/1999 define a educação ambiental como processo de construção individual e coletiva de valores, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltados à conservação do meio ambiente (Brasil, 1999, art. 1º). Seus princípios incluem participação democrática, compreensão integrada do ambiente, pluralismo pedagógico, articulação de escalas e respeito à diversidade cultural (art. 4º). A Lei nº 14.926/2024 acrescentou ao art. 5º o estímulo à participação nas ações relativas às mudanças do clima, ao enfrentamento da perda de biodiversidade e à percepção de riscos e vulnerabilidades a desastres (inciso VIII), além do apoio à consecução de objetivos de outras políticas e instrumentos ambientais e educacionais (inciso IX) (Brasil, 2024). A incorporação da dimensão ambiental à formação e à atualização de educadores já consta da Lei nº 9.795/1999 (art. 8º, § 2º, I; art. 11). A atualização de 2024 também prevê instrumentos e metodologias voltados à

efetividade das ações educadoras (art. 8º, § 3º, II-A), reforçando a necessidade de discutir como acompanhar as propostas deste ensaio.

As Diretrizes Curriculares Nacionais afirmam que a educação ambiental "não é atividade neutra" (Brasil, 2012, art. 5º) e deve considerar a interface entre natureza, sociocultura, produção, trabalho e consumo, "superando a visão despolitizada, acrítica, ingênua e naturalista" (art. 6º). Esses princípios favorecem a discussão dos conflitos e interesses presentes nos territórios. A escolha de conteúdos, práticas e formas de participação, entretanto, requer construção pedagógica e avaliação, e não decorre automaticamente da formulação normativa.

Isso implica reconhecer os conhecimentos das comunidades tradicionais e as condições de sua transmissão. O diálogo com a discussão de Santos, Pereira e Andrade (2007) sobre manejo e etnoconhecimento e com a etnoconservação (Diegues, 2000; Diegues; Arruda, 2001) oferece uma referência para examinar as relações entre práticas locais e conservação. Não se deve presumir que todos os conhecimentos tradicionais sejam homogêneos, estejam em desaparecimento ou produzam os mesmos efeitos ambientais. Ab'Sáber (s. d., p. 1) salienta a necessidade de conhecer de forma articulada a região e seus habitantes; essa proposição não equivale a diagnosticar uma ausência generalizada desse conhecimento. O diálogo de saberes requer respeito aos sujeitos, explicitação dos contextos e exame das implicações das práticas, sem converter diferenças de linguagem e finalidade em desqualificação prévia.

Nos núcleos tomados como referência, essa questão relaciona paisagem, cultura e formas de produção. A convivência com o semiárido designa, neste ensaio, a construção de práticas e condições sociais adequadas às características do território, em diálogo com a convivência com a aridez prevista na Lei nº 13.153/2015 (art. 5º, VI). Aridez e semiaridez expressam condições climáticas de longo prazo; seca corresponde a uma anomalia em relação ao regime esperado, enquanto desertificação designa degradação das terras nas zonas delimitadas pela Convenção (UNCCD, 1994). Distinguir esses termos ajuda a evitar tanto o fatalismo climático quanto a interpretação de que prover água, isoladamente, resolve a degradação dos solos e da vegetação.

Estudos locais mostram diferentes dimensões desse problema. No Seridó potiguar, Silva, Andrade e Souza (2013) analisaram as "experiências de inverno", em que inverno designa a estação chuvosa, destacando seu valor simbólico e sua presença nas expectativas e

decisões de agricultores; o estudo não constitui teste da precisão dessas previsões. Em uma escola de ensino médio de Ouro Branco (RN), Lucena, Façanha e Berto (2017) investigaram o conhecimento de 70 alunos e identificaram dificuldades na compreensão da desertificação. A ampliação da educação ambiental é uma recomendação dos autores, sem avaliação de intervenção que demonstre seu efeito. Para Cabrobó, Silva e Santos (2026) discutem, a partir de narrativas e entrevistas com lideranças Pankararu e Truká, relações entre degradação territorial e dimensões culturais e simbólicas. Essa interpretação qualitativa não deve ser tomada como mensuração biofísica ou generalizada a todos os povos indígenas.

Em outra escala, Silva e Reis (2026) analisaram 31 artigos publicados entre 2008 e 2024, localizados no Portal de Periódicos da Capes em março de 2024. A revisão caracteriza tendências da educação contextualizada para a convivência com o semiárido, sem medir a eficácia das práticas reunidas. Experiências agroecológicas e a trajetória institucional de programas de cisternas ampliam o debate sobre produção, circulação de conhecimentos e decisões políticas (Pérez-Marin et al., 2017; Nogueira; Milhorange; Mendes, 2020). Esses trabalhos oferecem argumentos complementares; seus objetos e desenhos distintos não permitem reuni-los como prova de que uma mesma estratégia reduz a desertificação.

Esses estudos sustentam perguntas para a educação ambiental: como interpretar processos de degradação, dialogar com diferentes conhecimentos e participar das decisões sobre o território? A construção de respostas envolve recursos, continuidade institucional e tempos de aprendizagem que precisam ser articulados às necessidades imediatas das comunidades. O conhecimento dos sistemas ambientais e socioculturais pode orientar o planejamento, mas a formação não substitui acesso a direitos, infraestrutura e condições de produção. Ab'Sáber (s. d., p. 2) sintetiza parte desse desafio ao afirmar que a educação ambiental "exige método, noção de escala; boa percepção das relações entre tempo e conjunturas; conhecimentos sobre diferentes realidades regionais [...]". A aproximação entre sabedoria popular e conhecimento técnico-científico oferece uma orientação para o diálogo, cuja realização depende das práticas e das relações entre os participantes.

6. PROPOSIÇÕES PARA A EDUCAÇÃO AMBIENTAL NOS NÚCLEOS DE DESERTIFICAÇÃO

Da articulação entre o pensamento complexo, os estudos sobre desertificação e educação e os marcos normativos examinados, derivam-se seis orientações para práticas

formativas nos núcleos de desertificação (Quadro 1). Elas constituem proposições do autor, e não resultados de avaliação empírica: cada uma indica sua âncora normativa e o estudo ou argumento com que dialoga, de modo que possa ser examinada, adaptada e testada em cada território. O apoio normativo indica compatibilidade de princípios; os estudos citados não validam, isoladamente, a eficácia pedagógica das orientações.

Quadro 1 – Orientações para a educação ambiental nos núcleos de desertificação

Orientação	O que propõe	Âncora normativa	Estudo ou argumento de apoio
1. Diagnóstico complexo	Investigar relações entre clima, usos da terra e condições sociais, distinguindo seca, aridez, degradação e desertificação, sem pressupor um destino climático	Lei 13.153/2015, art. 2º, I; Lei 9.795/1999, art. 5º, I	Tomasella et al. (2018); Araujo et al. (2023); Morin (2010)
2. Contextualização territorial	Partir do núcleo, da bacia ou da comunidade, articulando condições geoecológicas e socioculturais a processos de outras escalas	Lei 9.795/1999, art. 4º, VII; Resolução CNE/CP 2/2012, art. 6º	Silva e Reis (2026); Lucena, Façanha e Berto (2017)
3. Diálogo de saberes	Promover diálogo crítico sobre experiências de inverno, manejo e tecnologias de convivência, respeitando contextos, finalidades e critérios de avaliação dos saberes	Lei 13.153/2015, art. 4º, III; Lei 9.795/1999, art. 4º, VIII	Silva, Andrade e Souza (2013); Diegues (2000); Ab'Sáber (s. d.)
4. Escalas e tempos	Articular os tempos da recuperação ecológica às necessidades de subsistência, aproximando formação, tecnologias sociais e apoio à produção	Lei 13.153/2015, art. 5º, VI; Recaatingar, art. 3º, I	Lima et al. (2024); Nogueira, Milhorange e Mendes (2020); Pérez-Marin et al. (2017)
5. Formação docente e trabalho de campo	Incorporar a desertificação à formação inicial e continuada de professores, com atividades de campo adequadas às condições de cada território	Lei 9.795/1999, art. 8º, § 2º, I, e art. 11	Ab'Sáber (s. d.); Lucena, Façanha e Berto (2017)
6. Participação e avaliação	Articular formação e gestão participativa; acompanhar aprendizagem e participação, distinguindo-as dos resultados ambientais das ações	Lei 13.153/2015, art. 4º, I; Lei 9.795/1999, art. 4º, VI, e art. 8º, IV	Layrargues (2009); Santos, Pereira e Andrade (2007)

Fonte: Elaborado pelo autor (2026). Dispositivos: Brasil (1999, 2012, 2015, 2026).

Essas orientações procuram articular políticas de convivência com o semiárido, formação e conhecimentos tradicionais. A etnoconservação oferece referências para discutir relações entre práticas locais e biodiversidade (Diegues, 2000; Diegues; Arruda, 2001); a análise geográfica dos sistemas ambientais contribui com questões sobre processos e escalas (Sotchava, 1977; Tricart, 1977). O diálogo entre essas abordagens pode qualificar o planejamento, desde que explicita seus limites e mantenha a participação das comunidades nas escolhas e na avaliação.

Como possibilidade de aplicação a ser avaliada, propõe-se uma sequência que reúna leitura de mapas e séries de chuva, observações de campo e diálogo com moradores sobre mudanças na paisagem. Os participantes poderiam registrar hipóteses, fontes e divergências em um diário coletivo e discutir alternativas de manejo com seus responsáveis. A avaliação acompanharia, em momentos distintos, a compreensão de seca e desertificação e a qualidade da argumentação e da participação. Eventuais efeitos sobre solo, vegetação ou acesso à água exigiriam acompanhamento próprio; não poderiam ser inferidos apenas da aprendizagem ou do número de atividades realizadas.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O pensamento complexo contribui para formular perguntas sobre as relações entre processos biofísicos, usos da terra e desigualdades. Nos núcleos historicamente reconhecidos, essas relações precisam ser examinadas em seus contextos e escalas. A degradação não pode ser atribuída de forma geral à pobreza, à aridez ou aos modos de pensar das comunidades. A distinção entre referência territorial histórica, diagnóstico ambiental e interpretação social é necessária para orientar práticas educativas consistentes.

Reconhecer a experiência dos diferentes atores é parte dessa construção. Os conhecimentos locais podem contribuir para o manejo e para a conservação, sem que seus efeitos sejam presumidos como uniformes. Os marcos normativos examinados oferecem apoio à formação, à participação e à valorização desses conhecimentos. As seis orientações propostas traduzem esse diálogo em possibilidades de trabalho educativo, cuja aplicação exige condições materiais, continuidade institucional e avaliação. A capacidade local de decidir sobre o território depende também de direitos, recursos e distribuição de poder, dimensões que a educação ambiental pode ajudar a discutir, mas não assegurar sozinha.

Este ensaio não avalia experiências educativas nem mede resultados de mitigação da desertificação. Sua seleção bibliográfica é narrativa, e as fontes mobilizadas apresentam objetos, escalas e graus de acesso distintos. As orientações propostas requerem adaptação e avaliação em cada território, inclusive quanto às diferenças entre aprendizagem, participação e mudança ambiental. A contribuição pretendida é oferecer uma base argumentativa para práticas contextualizadas que reconheçam a diversidade de conhecimentos, as condições de vida e o direito das comunidades de participar das decisões sobre seus territórios.

REFERÊNCIAS

- AB'SÁBER, A. N. Problemática da desertificação e da savanização no Brasil intertropical. **Geomorfologia**, São Paulo, n. 53, p. 1–19, 1977.
- AB'SÁBER, A. N. (Re)conceituando educação ambiental. [S. l.: s. n.], [s. d.]. 3 p. Reprodução digital disponibilizada pela área de Educação Ambiental do Estado de São Paulo. Disponível em: https://arquivo.ambiente.sp.gov.br/cea/cea/AbSaber_Reconceituando.pdf. Acesso em: 7 set. 2026.
- AB'SÁBER, A. N. Sertões e sertanejos: uma geografia humana sofrida. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 13, n. 36, p. 7–59, 1999. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0103-40141999000200002>.
- ALMEIDA, M. da C. de. Mapa inacabado da complexidade. In: SILVA, A. A. D. da; GALENO, A. (org.). **Geografia: ciência do complexus: ensaios transdisciplinares**. Porto Alegre: Sulina, 2004. p. 9–40.
- ARAUJO, H. F. P. et al. Human disturbance is the major driver of vegetation changes in the Caatinga dry forest region. **Scientific Reports**, v. 13, art. 18440, 2023. DOI: <https://doi.org/10.1038/s41598-023-45571-9>.
- BRASIL. Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999. Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 28 abr. 1999. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9795.htm. Acesso em: 7 set. 2026.
- BRASIL. Ministério do Meio Ambiente. Secretaria de Recursos Hídricos. **Programa de Ação Nacional de Combate à Desertificação e Mitigação dos Efeitos da Seca**: PAN-Brasil. Brasília, DF: MMA, 2004.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 2, de 15 de junho de 2012. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 18 jun. 2012.
- BRASIL. Lei nº 13.153, de 30 de julho de 2015. Institui a Política Nacional de Combate à Desertificação e Mitigação dos Efeitos da Seca e seus instrumentos; prevê a criação da Comissão Nacional de Combate à Desertificação; e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 31 jul. 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13153.htm.
- BRASIL. Lei nº 14.926, de 17 de julho de 2024. Altera a Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999, para assegurar atenção às mudanças do clima, à proteção da biodiversidade e aos riscos e vulnerabilidades a desastres socioambientais no âmbito da Política Nacional de Educação Ambiental. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 18 jul. 2024. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2024/lei/l14926.htm.

- BRASIL. Ministério do Meio Ambiente e Mudança do Clima. **Plano de Ação Brasileiro de Combate à Desertificação e Mitigação dos Efeitos da Seca**: PAB Brasil 2025–2045. Brasília, DF: MMA, 2025. Disponível em: <https://www.gov.br/mma/pt-br/centrais-de-conteudo/publicacoes/povos-e-comunidades-tradicionais/pab-brasil.pdf>. Acesso em: 6 set. 2026.
- BRASIL. Ministério do Meio Ambiente e Mudança do Clima. Portaria GM/MMA nº 1.700, de 9 de junho de 2026. Institui o Programa Reaatingar para recuperação socioprodutiva de terras degradadas no bioma Caatinga. **Diário Oficial da União**: seção 1 extra B, Brasília, DF, ed. 106-B, p. 15, 10 jun. 2026. Disponível em: https://www.gov.br/mma/pt-br/composicao/snpct/dcde/PORTARIAGM_MMAM1.700DE9DEJUNHODE2026PORTARIAGM_MMAM1.PDF. Acesso em: 7 set. 2026.
- CAMARGO, L. H. R. **A geoestratégia da natureza**: a complexidade e a resistência à possível mudança do padrão ambiental planetário. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012.
- CAPRA, F. **O ponto de mutação**: a ciência, a sociedade e a cultura emergente. São Paulo: Cultrix, 2006.
- CARVALHO, M. B. de. Geografia e complexidade. In: SILVA, A. A. D. da; GALENO, A. (org.). **Geografia**: ciência do complexus: ensaios transdisciplinares. Porto Alegre: Sulina, 2004. p. 67–131.
- DIEGUES, A. C. (org.). **Etnoconservação**: novos rumos para a proteção da natureza nos trópicos. 2. ed. São Paulo: Hucitec; NUPAUB, 2000.
- DIEGUES, A. C.; ARRUDA, R. S. V. (org.). **Saberes tradicionais e biodiversidade no Brasil**. Brasília, DF: MMA; São Paulo: USP, 2001.
- HARE, F. K. et al. **Desertificação**: causas e consequências. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1992.
- LAYRARGUES, P. P. Educação ambiental com compromisso social: o desafio da superação das desigualdades. In: LOUREIRO, C. F. B.; LAYRARGUES, P. P.; CASTRO, R. S. de (org.). **Repensar a educação ambiental**: um olhar crítico. São Paulo: Cortez, 2009. p. 11–31.
- LIMA, A. Y. V. et al. Grazing exclusion restores soil health in Brazilian drylands under desertification process. **Applied Soil Ecology**, v. 193, art. 105107, 2024. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.apsoil.2023.105107>.
- LUCENA, M. S. de; FAÇANHA, A. A. de B.; BERTO, R. K. G. Desertificação e conhecimento escolar no Seridó potiguar: a educação ambiental como possibilidade de formação e cidadania. **Geosaberes**, Fortaleza, v. 8, n. 16, p. 41–52, 2017. DOI: <https://doi.org/10.26895/geosaberes.v8i16.606>.
- MORIN, E. **Ciência com consciência**. 14. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.

- NASCIMENTO, F. R. do. **Degradação ambiental e desertificação no Nordeste brasileiro: o contexto da bacia hidrográfica do rio Acaraú – CE**. 2006. 325 f. Tese (Doutorado em Geografia) – Instituto de Geociências, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2006.
- NOGUEIRA, D.; MILHORANCE, C.; MENDES, P. Do Programa Um Milhão de Cisternas ao Água para Todos: divergências políticas e bricolagem institucional na promoção do acesso à água no Semiárido brasileiro. **IdeAs**, n. 15, 2020. DOI: <https://doi.org/10.4000/ideas.7219>.
- PEREIRA NETO, M. C. **Fragilidade ambiental da bacia hidrográfica do rio Seridó (RN/PB – Brasil)**. 2013. 117 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2013.
- PÉREZ-MARIN, A. M. et al. Agroecological and social transformations for coexistence with semi-aridity in Brazil. **Sustainability**, v. 9, n. 6, art. 990, 2017. DOI: <https://doi.org/10.3390/su9060990>.
- PRIGOGINE, I. **O fim das certezas: tempo, caos e as leis da natureza**. São Paulo: Editora UNESP, 1996.
- SALES, M. C. L. Evolução dos estudos de desertificação no Nordeste brasileiro. **GEOUSP – Espaço e Tempo**, São Paulo, n. 11, p. 115–126, 2002. DOI: <https://doi.org/10.11606/issn.2179-0892.geousp.2002.123650>.
- SANTOS, A. L. da S.; PEREIRA, E. C. G.; ANDRADE, L. de H. C. A construção da paisagem através do manejo dos recursos naturais e a valorização do etnoconhecimento. In: ALBUQUERQUE, U. P. de; ALVES, A. G. C.; ARAÚJO, T. A. de S. (org.). **Povos e paisagens: etnobiologia, etnoecologia e biodiversidade no Brasil**. Recife: NUPEEA/UFRPE, 2007. p. 61–73.
- SANTOS, M. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal**. 10. ed. Rio de Janeiro: Record, 2003.
- SILVA, A. L. dos S.; REIS, E. dos S. Tendências da educação contextualizada para a convivência com o Semiárido. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 56, e11244, 2026. DOI: <https://doi.org/10.1590/1980531411244>.
- SILVA, A. V. B. da; SANTOS, A. M. dos. Desertificação, território e saberes indígenas no semiárido: contribuições para uma educação ambiental contextualizada a partir do Núcleo de Desertificação de Cabrobó (PE). **Cadernos Cajuína**, v. 11, n. 4, e2456, 2026. DOI: <https://doi.org/10.52641/cadcajv11i4.2456>.
- SILVA, N. M. da; ANDRADE, A. J. P. de; SOUZA, C. R. de. O sertanejo e as experiências de inverno no Seridó potiguar. **Desenvolvimento e Meio Ambiente**, Curitiba, v. 27, p. 87–107, 2013. DOI: <https://doi.org/10.5380/dma.v27i0.29829>.
- SOTCHAVA, V. B. **O estudo de geossistemas**. São Paulo: IG-USP, 1977. (Métodos em Questão, 16).

- SOUZA, B. I. de; ARTIGAS, R. C.; LIMA, E. R. V. de. Caatinga e desertificação. **Mercator**, Fortaleza, v. 14, n. 1, p. 131–150, 2015. DOI: <https://doi.org/10.4215/rm2015.1401.0009>.
- TOMASELLA, J. et al. Desertification trends in the Northeast of Brazil over the period 2000–2016. **International Journal of Applied Earth Observation and Geoinformation**, v. 73, p. 197–206, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.jag.2018.06.012>.
- TRICART, J. **Ecodinâmica**. Rio de Janeiro: IBGE/SUPREN, 1977.
- UNCCD – UNITED NATIONS CONVENTION TO COMBAT DESERTIFICATION. **United Nations Convention to Combat Desertification in those countries experiencing serious drought and/or desertification, particularly in Africa**: convention text. Paris, 17 jun. 1994. Disponível em: https://www.unccd.int/sites/default/files/relevant-links/2017-01/UNCCD_Convention_ENG_0.pdf. Acesso em: 7 set. 2026.
- VASCONCELOS SOBRINHO, J. **As regiões naturais do Nordeste, o meio e a civilização**. Recife: CONDEPE, 1970.
- VASCONCELOS SOBRINHO, J. **Identificação de processos de desertificação no Polígono das Secas do Nordeste brasileiro**. Recife: SUDENE, 1978.

CAPÍTULO XXXI

NATUREZA E ESPECIFICIDADE DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: REFLEXÕES SOBRE SUA IDENTIDADE COMO COMPONENTE CURRICULAR

NATURE AND SPECIFICITY OF SCHOOL PHYSICAL EDUCATION: REFLECTIONS ON ITS IDENTITY AS A CURRICULAR COMPONENT

DOI: 10.51859/amplla.hec6315-31

Denise Queiroz de Araujo ¹
Edmilson Pedro de Oliveira ²
Edson Batista dos Santos ³
Edson Francisco Lourenço ⁴
Carina de Souza ⁵
Willer Soares Maffei ⁶

¹ Mestrando em Educação Física (PROEF) UNESP / Bauru.

² Mestrando em Educação Física PROEF UNESP/Bauru.

³ Mestrando em Educação Física (PROEF) UNESP / Bauru.

⁴ Mestrando em Educação Física PROEF UNESP/Bauru.

⁵ Mestrando em Educação Física PROEF UNESP/Bauru.

⁶ Docente do Mestrado em Educação Física/ PROEF UNESP/Bauru.

RESUMO

A Educação Física Escolar ocupa um lugar específico na educação básica, mas sua identidade como componente curricular não se sustenta apenas por sua presença formal no currículo. Este capítulo tem como objetivo discutir a natureza e a especificidade da Educação Física Escolar, articulando a função social da escola, a formação cultural e a necessidade de uma intervenção pedagógica intencional sobre as práticas corporais. Trata-se de um estudo de caráter bibliográfico e analítico, desenvolvido a partir das contribuições de Saviani (2015), Vago (2009), Fensterseifer e González (2018) e Neira (2009; 2018), complementadas pela análise documental da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018) e por estudos recentes sobre a Educação Física e a BNCC. A análise sustenta que a especificidade da Educação Física não reside simplesmente no fato de utilizar o movimento corporal, mas no tratamento pedagógico de conhecimentos relacionados às práticas corporais como produções históricas, sociais e culturais. Defende-se, assim, que a experiência corporal constitui dimensão fundamental do conhecimento, sem se confundir com sua finalidade última. A legitimidade do componente depende da

capacidade de selecionar, organizar, problematizar e mediar conhecimentos que possibilitem aos estudantes conhecer, vivenciar, interpretar, produzir e ressignificar diferentes práticas corporais, reconhecendo seus sentidos, conflitos, valores e possibilidades de participação. Conclui-se que a identidade da Educação Física Escolar se fortalece quando sua especificidade é articulada à função educativa da escola e à formação cultural, crítica e democrática dos estudantes.

Palavras-chave: Educação Física Escolar. Cultura Corporal. Práticas Corporais. Currículo. Formação Humana.

ABSTRACT

School Physical Education occupies a specific place in basic education, but its identity as a curricular component cannot be sustained only by its formal presence in the curriculum. This chapter aims to discuss the nature and specificity of School Physical Education by articulating the social function of the school, cultural formation, and the need for intentional pedagogical intervention on bodily practices. This is a bibliographic and analytical study based on the contributions of Saviani (2015), Vago

(2009), Fensterseifer and González (2018), and Neira (2009; 2018), complemented by documentary analysis of the Brazilian National Common Curricular Base (BRASIL, 2018) and recent studies on Physical Education and the BNCC. The analysis argues that the specificity of Physical Education does not simply lie in using bodily movement, but in the pedagogical treatment of knowledge related to bodily practices as historical, social, and cultural productions. Bodily experience is therefore understood as a fundamental dimension of knowledge, without being confused with its ultimate purpose. The legitimacy of the subject

depends on its ability to select, organize, problematize, and mediate knowledge that enables students to know, experience, interpret, produce, and resignify different bodily practices, recognizing their meanings, conflicts, values, and possibilities for participation. It is concluded that the identity of School Physical Education is strengthened when its specificity is articulated with the educational function of the school and with the cultural, critical, and democratic formation of students.

Keywords: School Physical Education. Body Culture. Curriculum. Human Development. School.

1. INTRODUÇÃO

Discutir a identidade da Educação Física Escolar implica enfrentar uma questão que permanece relevante para a área: o que justifica sua presença na escola e o que caracteriza o conhecimento que lhe cabe ensinar? Embora a Educação Física esteja institucionalmente reconhecida como componente curricular da educação básica, sua legitimidade cotidiana ainda é atravessada por concepções que a aproximam da recreação, da ocupação do tempo, da preparação física ou da simples prática esportiva. O problema, portanto, não é apenas garantir sua presença no currículo, mas explicitar sua função educativa e os conhecimentos que justificam sua existência como componente escolar.

Essa questão ganha maior densidade quando relacionada à natureza da educação. Para Saviani (2015), a educação é uma atividade especificamente humana e intencional, vinculada à produção, em cada indivíduo, da humanidade construída histórica e coletivamente. A escola, nesse processo, possui uma função social própria: organizar as condições para que os estudantes tenham acesso ao conhecimento sistematizado e possam dele se apropriar. A partir dessa perspectiva, nenhum componente curricular pode ser compreendido somente por suas características operacionais ou pelas atividades que realiza; é necessário identificar que conhecimento escolariza, como o organiza e que formação pretende promover.

Vago (2009) compreende a escola como lugar de culturas, das culturas e entre as culturas, destacando que os sujeitos chegam à instituição carregando experiências e produções culturais que precisam ser reconhecidas, ampliadas e problematizadas. A Educação Física participa desse movimento ao tomar como referência práticas corporais que expressam modos historicamente construídos de produzir sentidos sobre o corpo, o movimento e as relações sociais.

A discussão também se relaciona ao processo de legitimação da Educação Física em uma escola democrática e republicana. Fensterseifer e González (2018) chamam atenção para a necessidade de compreender o componente para além de sua legitimação legal, colocando em questão sua contribuição efetiva ao projeto educativo da escola. Em outras palavras, estar presente no currículo não basta: a Educação Física precisa justificar pedagogicamente o que ensina e por que esse conhecimento é relevante para a formação dos estudantes.

Mais recentemente, o debate curricular passou a incorporar de maneira mais explícita a noção de práticas corporais como fenômenos culturais. A Base Nacional Comum Curricular caracteriza a Educação Física como componente que tematiza práticas corporais em suas diferentes formas de codificação e significação social, compreendendo o movimento como dimensão situada na cultura (BRASIL, 2018). Essa formulação contribui para deslocar a centralidade exclusiva do desempenho físico, embora não encerre as disputas teóricas e pedagógicas que atravessam o currículo. Neira (2018), por exemplo, compreende o currículo cultural da Educação Física como espaço de disputas em torno dos sentidos, das representações e das relações de poder presentes nas práticas corporais.

Partindo dessas contribuições, este capítulo busca responder à seguinte questão: em que consiste a natureza e a especificidade da Educação Física Escolar e como essa compreensão contribui para sua identidade como componente curricular? O objetivo é articular diferentes referenciais, evitando uma apresentação meramente sucessiva de autores e procurando construir uma síntese teórica capaz de explicitar a relação entre função social da escola, formação cultural, práticas corporais, currículo e legitimidade da Educação Física.

2. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O estudo caracteriza-se como uma revisão bibliográfica de caráter analítico, articulada a uma análise documental da Base Nacional Comum Curricular. Não se pretende realizar uma revisão sistemática ou exaustiva da produção científica sobre o tema, mas construir uma interpretação teórica sobre a natureza e a especificidade da Educação Física Escolar a partir de autores que discutem diretamente a função da educação, a escola, a cultura, o currículo e a legitimidade do componente.

O percurso analítico foi organizado em quatro eixos: a) natureza e função social da educação escolar; b) Educação Física como componente curricular e formação cultural; c) Educação Física em uma escola democrática e republicana; e d) currículo, BNCC e disputas

contemporâneas sobre a identidade do componente. Saviani (2015), Vago (2009), Fensterseifer e González (2018) e Neira (2009; 2018) constituíram o núcleo teórico do estudo. A BNCC foi examinada por sua relevância normativa para a organização curricular da educação básica (BRASIL, 2018), enquanto estudos recentes foram incorporados para atualizar o debate sobre currículo e Educação Física escolar.

A análise buscou identificar convergências, tensões e possibilidades de articulação entre esses referenciais. Em vez de tratar cada autor como uma explicação isolada, procurou-se compreender o que cada contribuição permite esclarecer no interior do problema central. Desse modo, Saviani oferece elementos para compreender a natureza da educação e a função social da escola; Vago amplia a discussão ao situar a escola como espaço de culturas e a Educação Física como mediação cultural; Fensterseifer e González problematizam a legitimidade do componente em sociedades democráticas e republicanas; e Neira contribui para pensar o currículo da Educação Física como campo de disputa cultural e política.

Por se tratar de estudo bibliográfico e documental, não houve participação de seres humanos, coleta de dados empíricos ou intervenção pedagógica. As conclusões apresentadas, portanto, correspondem a uma interpretação teórica dos referenciais selecionados e não pretendem generalizar resultados para escolas ou redes de ensino específicas.

3. DESENVOLVIMENTO

3.1. A NATUREZA DA EDUCAÇÃO ESCOLAR

Compreender a especificidade de um componente curricular exige, antes, situá-lo no interior da finalidade mais ampla da educação escolar. Saviani (2015) parte da compreensão de que a educação é uma atividade especificamente humana, pois se relaciona à necessidade de produzir e transmitir, de geração em geração, aquilo que a humanidade construiu histórica e socialmente. A formação humana, nessa perspectiva, não ocorre apenas pela inserção espontânea dos indivíduos na vida social. Ela exige mediação, intencionalidade e organização.

A escola assume papel decisivo porque constitui uma instituição social cuja tarefa está vinculada à transmissão e à apropriação de conhecimentos sistematizados. Isso não significa reduzir a educação escolar à acumulação de informações, mas reconhecer que a escola possui uma responsabilidade que não pode ser substituída pela experiência cotidiana. O currículo organiza uma seleção cultural e pedagógica daquilo que, em determinado momento histórico, é considerado necessário para a formação das novas gerações.

Essa compreensão permite problematizar uma questão recorrente na Educação Física: a ideia de que a aula se justifica pelo simples fato de proporcionar movimento ou atividade física. Embora o movimento seja elemento constitutivo da área, sua presença, por si só, não define uma situação educativa. Crianças e jovens movimentam-se em diferentes espaços sociais, praticam esportes, dançam, brincam, lutam e realizam atividades físicas fora da escola. A especificidade escolar não está, portanto, em produzir movimento onde ele não existia, mas em transformar as práticas corporais em objeto de conhecimento, submetendo-as a uma intencionalidade pedagógica.

Da mesma maneira, não se trata de negar a importância das experiências corporais. Ao contrário, elas constituem uma dimensão fundamental da aprendizagem em Educação Física. O que se pretende evitar é a redução da aula à experiência imediata. A experiência corporal precisa ser acompanhada por processos de observação, comparação, interpretação, problematização, criação e reflexão, permitindo ao estudante avançar da participação espontânea para formas mais elaboradas de compreensão das práticas corporais.

Essa distinção é importante para a identidade do componente. Se a escola tem como função garantir acesso ao conhecimento sistematizado, a Educação Física precisa explicitar quais conhecimentos relacionados ao corpo e às práticas corporais devem ser sistematizados, por que são socialmente relevantes e como podem ser ensinados. É nessa articulação que a natureza da educação e a especificidade da Educação Física começam a se encontrar.

3.2. A EDUCAÇÃO FÍSICA COMO COMPONENTE CURRICULAR E FORMAÇÃO CULTURAL

Vago (2009) contribui para ampliar a compreensão da escola ao concebê-la como lugar de culturas, das culturas e entre as culturas. A formulação desloca a escola de uma posição de mera transmissora de conteúdos previamente definidos e permite reconhecê-la como espaço de encontro, confronto, produção e ressignificação cultural. Os estudantes não chegam à escola vazios; carregam modos de brincar, dançar, jogar, lutar, praticar esportes, utilizar o corpo e atribuir sentidos às experiências corporais.

Para a Educação Física, esse entendimento é especialmente relevante porque as práticas corporais são produzidas e transformadas nas relações sociais. Um esporte, por exemplo, não pode ser explicado apenas pelas regras que organizam sua execução. Ele envolve histórias, instituições, valores, formas de participação, relações de gênero, classe e raça, interesses econômicos, representações midiáticas e diferentes modos de vivenciar a

competição. O mesmo ocorre com danças, lutas, jogos, ginásticas, práticas de aventura e outras manifestações corporais.

Assim, o conhecimento da Educação Física não se reduz à aprendizagem de técnicas ou habilidades motoras. Aprender uma prática corporal envolve também compreender seus códigos, sua história, seus significados e as condições sociais em que ela se produz. A dimensão corporal não desaparece nessa perspectiva; ela é ressignificada como parte de um processo mais amplo de conhecimento. O estudante aprende com o corpo, sobre o corpo e a partir das relações culturais que constituem as práticas corporais.

A BNCC reforça esse deslocamento ao afirmar que a Educação Física tematiza práticas corporais como manifestações culturais e que o movimento humano está inserido em uma cultura (BRASIL, 2018). A contribuição da área, portanto, não consiste apenas em oferecer oportunidades de exercício ou recreação, mas em ampliar o repertório cultural dos estudantes e criar condições para que participem de práticas corporais de modo consciente, crítico e autoral.

Neira (2009) já destacava a necessidade de que aulas de esportes, jogos, lutas e danças não se esgotassem na execução. A reflexão sobre essas manifestações permite compreender que cada prática corporal carrega sentidos e disputas. Em trabalho posterior, Neira (2018) aprofunda essa discussão ao compreender o currículo cultural como espaço de disputas e de problematização das relações de poder que definem quais práticas, sujeitos e representações ganham visibilidade.

Essa perspectiva também altera a compreensão do professor. O docente deixa de ser apenas alguém que demonstra gestos ou organiza atividades e passa a atuar como mediador de processos de produção de conhecimento. Planejar uma aula significa decidir quais aspectos de uma prática corporal serão tematizados, que experiências serão propostas, quais questões serão problematizadas, que relações serão estabelecidas com os conhecimentos dos estudantes e que novas possibilidades de compreensão poderão ser construídas.

3.3. A EDUCAÇÃO FÍSICA EM UMA ESCOLA DEMOCRÁTICA E REPUBLICANA

A trajetória da Educação Física escolar brasileira foi marcada por diferentes finalidades. Em determinados períodos, prevaleceram preocupações relacionadas à higienização, disciplina, preparação física e formação de corpos considerados adequados a determinados projetos sociais. Posteriormente, o esporte assumiu forte centralidade, muitas vezes

aproximando as aulas escolares da lógica do rendimento. Essas marcas históricas não desapareceram automaticamente com a transformação das legislações educacionais e continuam influenciando expectativas de estudantes, famílias e profissionais sobre o que deve acontecer nas aulas.

Fensterseifer e González (2018) chamam atenção justamente para o desafio de pensar a Educação Física em uma escola democrática e republicana. A legitimidade do componente não decorre apenas de sua inscrição legal no currículo; ela precisa ser construída no interior do projeto educativo da escola. Isso exige responder a perguntas como: que formação a Educação Física oferece? Que conhecimentos são acessados pelos estudantes? Que experiências culturais se tornam possíveis? Que sujeitos são reconhecidos e que diferenças são problematizadas?

Uma Educação Física comprometida com a democracia não pode tomar o desempenho corporal como único critério de sucesso. Se todos os estudantes possuem direito à educação, também precisam ter direito de acesso ao patrimônio cultural relacionado às práticas corporais. Isso envolve considerar diferenças de experiência, habilidade, gênero, corpo, origem social, deficiência e pertencimento cultural, sem transformar tais diferenças em justificativas para exclusão.

Democratizar a Educação Física não significa, contudo, eliminar desafios, exigências ou conhecimentos técnicos. Significa criar condições para que todos possam acessar e compreender os conhecimentos socialmente produzidos, encontrando diferentes formas de participação. A aprendizagem de uma modalidade esportiva, por exemplo, pode envolver o domínio de determinadas técnicas, mas também a compreensão das regras, da história da modalidade, de seus contextos de prática e das possibilidades de reorganizar suas formas de participação.

Nesse sentido, a inclusão não deve ser pensada como simples adaptação posterior de uma aula já planejada para um aluno ideal. Ela precisa integrar o próprio planejamento do componente, reconhecendo que a diversidade é constitutiva da escola. A especificidade da Educação Física, portanto, não entra em conflito com a inclusão; ao contrário, quanto mais claramente se identifica o conhecimento a ser ensinado, maior a possibilidade de criar diferentes caminhos para sua apropriação.

3.4. NATUREZA DA EDUCAÇÃO E ESPECIFICIDADE DA EDUCAÇÃO FÍSICA: UMA ARTICULAÇÃO NECESSÁRIA

A articulação dos referenciais permite formular uma compreensão mais precisa da especificidade da Educação Física Escolar. Saviani (2015) ajuda a responder por que a escola ensina: porque possui responsabilidade social na formação humana por meio do acesso ao conhecimento sistematizado. Vago (2009) ajuda a compreender que, no interior dessa escola, a Educação Física lida com produções culturais relacionadas ao corpo e às práticas corporais. Fensterseifer e González (2018) colocam essa tarefa em relação com uma escola democrática e republicana, enquanto Neira (2009; 2018) evidencia a dimensão cultural, política e curricular das práticas corporais.

Desse encontro resulta uma formulação importante: a especificidade da Educação Física Escolar não pode ser reduzida ao movimento corporal em si. Seu objeto de ensino envolve conhecimentos sobre práticas corporais que, ao serem tematizados pedagogicamente, articulam experiência, linguagem, conceitos, procedimentos, valores e interpretações. A experiência corporal é condição e dimensão do processo, mas não o encerra.

Essa posição também evita uma falsa oposição entre teoria e prática. Em Educação Física, conhecer uma prática corporal não significa apenas saber falar sobre ela, assim como praticá-la não significa necessariamente compreendê-la em sua complexidade. O ensino pode articular fazer, pensar, sentir, comparar, analisar, criar e transformar. O estudante pode aprender determinado fundamento de um esporte e, simultaneamente, discutir por que esse fundamento é valorizado, como a modalidade foi historicamente construída, quem tem acesso a ela e de que maneiras suas regras podem ser ressignificadas em contextos escolares.

As expressões que utilizam o termo cultura atrelada a elementos tratados pela educação física, utilizadas nos textos originais, precisam ser tratadas com precisão para não produzir uma falsa equivalência entre termos que possuem trajetórias conceituais distintas. Neste capítulo, opta-se prioritariamente pela expressão práticas corporais, em diálogo com produções contemporâneas do currículo, sem abandonar a noção de cultura corporal presente na tradição teórica que fundamenta a área. O ponto comum não é a escolha de uma expressão única, mas a compreensão de que corpo e movimento são inseparáveis dos sentidos sociais e culturais que os constituem.

Essa precisão é importante porque a identidade da Educação Física não depende de encontrar uma palavra capaz de encerrar o debate. Ela depende de construir uma resposta

pedagógica consistente para o problema do conhecimento. O que os estudantes têm direito de conhecer sobre as práticas corporais? Como esse conhecimento pode ser organizado ao longo da escolarização? Que experiências devem ser garantidas? Que representações precisam ser problematizadas? Que relações de poder, desigualdades e possibilidades de participação precisam entrar em discussão?

Responder a essas questões permite deslocar a identidade do componente de uma definição baseada no tipo de atividade realizada para uma definição que tem como base o trabalho pedagógico desenvolvido. Uma aula de Educação Física pode utilizar um jogo, um esporte, uma dança ou uma luta, mas o que a caracteriza como aula escolar é a intencionalidade de produzir aprendizagens sobre aquela prática e sobre os significados que a atravessam.

Desse modo, a especificidade da Educação Física está simultaneamente relacionada ao que ensina e ao modo como ensina. Seu conhecimento envolve práticas corporais, mas seu tratamento escolar requer seleção, sistematização, problematização, experimentação e avaliação. A área se torna curricularmente legítima quando consegue transformar um patrimônio cultural amplo e heterogêneo em experiências de aprendizagem que ampliem a capacidade dos estudantes de compreender e participar da cultura corporal.

3.5. CURRÍCULO, BNCC E ATUALIZAÇÃO DO DEBATE

A discussão contemporânea sobre a identidade da Educação Física não pode ignorar a BNCC. O documento caracteriza a Educação Física como componente curricular que tematiza práticas corporais em suas diversas formas de codificação e significação social e organiza seu trabalho em torno de unidades temáticas como brincadeiras e jogos, esportes, ginásticas, danças, lutas e práticas corporais de aventura (BRASIL, 2018). Essa formulação contribui para consolidar uma compreensão cultural do componente e oferece uma referência comum para os currículos da educação básica.

Entretanto, reconhecer a contribuição da BNCC não significa tratá-la como resposta definitiva para os problemas curriculares da Educação Física. O currículo é um campo de escolhas, disputas e interpretações. Neira (2018) enfatiza que as decisões curriculares envolvem relações de poder e disputas sobre quais conhecimentos e identidades serão valorizados. Assim, um documento normativo pode estabelecer referências, mas não elimina

a necessidade de interpretação pedagógica e de decisões tomadas pelos professores e pelas escolas.

Estudos recentes também mostram que a BNCC continua sendo objeto de análise e problematização. Almeida, Huguenin e Morgado (2025), ao examinarem a relação entre Educação Física Escolar, imagem corporal e BNCC, identificam que, embora a expressão 'imagem corporal' não apareça diretamente como conceito central no documento, há elementos que permitem discutir questões relacionadas à forma como os sujeitos percebem e significam seus corpos. Esse tipo de investigação mostra que a leitura curricular precisa ir além da simples identificação de unidades temáticas e habilidades.

De modo semelhante, revisão integrativa recente sobre a produção científica brasileira relativa à BNCC e à Educação Física no Ensino Fundamental identifica a permanência de disputas sobre orientações curriculares, processos de padronização e autonomia docente (DIAS; HACK; COSTA, 2026). Esses resultados não autorizam uma rejeição automática da BNCC, mas reforçam a necessidade de compreendê-la como documento que participa de um campo mais amplo de disputas político-pedagógicas.

Para a identidade da Educação Física, isso significa que a BNCC pode ser uma referência, mas não substitui a elaboração curricular. O professor continua precisando definir prioridades, selecionar conhecimentos, construir situações didáticas, considerar os contextos culturais dos estudantes e avaliar aprendizagens. A autonomia docente, nesse quadro, não significa trabalhar sem referências, mas interpretar criticamente documentos, teorias e realidades escolares.

A atualização do debate também permite reforçar a ideia de que cultura corporal não deve ser confundida com uma lista fixa de conteúdos. Práticas corporais se transformam, novas manifestações surgem, outras ganham visibilidade e diferentes grupos produzem significados próprios. O currículo precisa, portanto, equilibrar acesso ao patrimônio cultural já consolidado e abertura para práticas, sujeitos e sentidos que historicamente foram marginalizados.

Em síntese, a relação entre Educação Física, currículo e BNCC deve ser compreendida de forma dialética: o documento oferece uma referência normativa importante; a produção acadêmica problematiza suas possibilidades e limites; e o trabalho docente concretiza, interpreta e ressignifica essas orientações em situações concretas de ensino. É nesse espaço de mediação que a identidade curricular da Educação Física continua sendo produzida.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A discussão desenvolvida permite sustentar que a natureza e a especificidade da Educação Física Escolar não podem ser compreendidas isoladamente de sua inserção na escola. A natureza da educação, conforme Saviani (2015), aponta para uma atividade intencional de formação humana e para a responsabilidade da escola com a socialização do conhecimento sistematizado. A Educação Física, como componente curricular, precisa responder a essa finalidade a partir de conhecimentos que lhe são próprios.

Vago (2009) contribui para compreender que a escola é espaço de culturas e que as práticas corporais fazem parte do patrimônio cultural que circula, se transforma e é disputado socialmente. Fensterseifer e González (2018) mostram que a presença legal do componente não encerra o problema de sua legitimidade, pois a Educação Física precisa demonstrar sua contribuição ao projeto de uma escola democrática e republicana. Neira (2009; 2018), por sua vez, permite compreender que o currículo da área não é neutro e que as práticas corporais devem ser tematizadas considerando seus sentidos, representações e relações de poder.

Com base nessa articulação, a especificidade da Educação Física pode ser compreendida como o ensino intencional e sistematizado de conhecimentos relacionados às práticas corporais, considerando sua dimensão corporal, histórica, social, cultural e política. Isso significa superar tanto a redução da aula ao exercício físico quanto a ideia de que qualquer atividade realizada com o corpo constitui, por si mesma, conhecimento escolar.

A experiência corporal permanece central, mas passa a ser entendida em articulação com processos de interpretação, reflexão, criação, problematização e ressignificação. O estudante não deve apenas realizar uma prática corporal; precisa ter oportunidades de compreender seus códigos, histórias, valores, conflitos e possibilidades. É essa mediação pedagógica que transforma a experiência em conhecimento escolar.

A análise da BNCC reforça essa compreensão, mas também evidencia que a identidade curricular não se resolve por documentos normativos. A seleção do que ensinar, a organização das experiências e a construção de situações de aprendizagem continuam sendo responsabilidades docentes. A Educação Física se legitima, portanto, não por reivindicar um lugar no currículo, mas por ocupar esse lugar com um trabalho pedagógico intelectualmente consistente e socialmente relevante.

Por fim, a pergunta que orienta a identidade da Educação Física pode ser deslocada de 'por que os estudantes precisam fazer atividade física na escola?' para uma questão mais ampla: 'que conhecimentos sobre as práticas corporais os estudantes têm direito de construir no processo de escolarização?'. Essa mudança de perspectiva fortalece a compreensão do componente como parte do projeto de formação humana da escola e amplia suas possibilidades de contribuir para uma participação cultural, crítica, inclusiva e democrática na sociedade.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Vitor Alexandre Rabelo de; HUGUENIN, Felipe Machado; MORGADO, Fabiane Frota da Rocha. **Educação Física Escolar e imagem corporal: uma análise documental a partir da Base Nacional Comum Curricular**. Educação em Revista, Belo Horizonte, v. 41, e45025, 2025. DOI: 10.1590/0102-469845025.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018.
- DIAS, Marcela Fabiani Silva; HACK, Cássia; COSTA, Alisson Vieira. **A BNCC e a Educação Física no Ensino Fundamental: uma revisão integrativa da produção científica brasileira (2017-2025)**. Pensar a Prática, Goiânia, v. 29, 2026. DOI: 10.5216/rpp.v29.85437.
- FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo; GONZÁLEZ, Fernando Jaime. **A escola e a Educação Física em sociedades democráticas e republicanas**. São Paulo: AVA Moodle UNESP (Edutec), 2018. Texto 1 da Disciplina 3 do Curso de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (PROEF).
- NEIRA, Marcos Garcia. **O currículo cultural da Educação Física: pressupostos, princípios e orientações didáticas**. Revista e-Curriculum, São Paulo, v. 16, n. 1, p. 4-28, 2018. DOI: 10.23925/1809-3876.2018v16i1p4-28.
- NEIRA, Marcos Garcia. **O papel da Educação Física nas escolas**. Entrevista concedida a Rodrigo Ratier. Nova Escola, 1 jul. 2009.
- SAVIANI, Dermeval. **Sobre a natureza e especificidade da educação**. Germinal: Marxismo e Educação em Debate, Salvador, v. 7, n. 1, p. 286-293, 2015.
- VAGO, Tarcísio Mauro. **Pensar a Educação Física na escola: para uma formação cultural da infância e da juventude**. Cadernos de Formação RBCE, Florianópolis, v. 1, n. 1, p. 25-42, 2009.

CAPÍTULO XXXII

EDUCAÇÃO FÍSICA E O PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO: PLANEJAMENTO, PARTICIPAÇÃO DOCENTE E FORMAÇÃO DEMOCRÁTICA

PHYSICAL EDUCATION AND THE POLITICAL-PEDAGOGICAL PROJECT: PLANNING, TEACHER PARTICIPATION AND DEMOCRATIC EDUCATION

DOI: [10.51859/amplla.hec6315-32](https://doi.org/10.51859/amplla.hec6315-32)

Cléa Alves Santos¹

Camila Mayara Silva²

Daiane Marcela Pacheco Fuzzo³

Edson Batista dos Santos⁴

Jaqueline Lima de Almeida⁵

Viviane Carvalho Lima⁶

¹ Mestranda em Educação Física — Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (ProEF), UNESP.

² Mestranda em Educação Física — Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (ProEF), UNESP.

³ Mestranda em Educação Física — Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (ProEF), UNESP.

⁴ Mestrando em Educação Física — Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (ProEF), UNESP.

⁵ Mestranda em Educação Física — Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (ProEF), UNESP.

⁶ Mestranda em Educação Física — Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (ProEF), UNESP.

RESUMO

O Projeto Político-Pedagógico (PPP) constitui importante instrumento para orientar a organização do trabalho escolar e as ações educativas. Entretanto, sua efetivação depende da participação dos sujeitos que integram a escola, incluindo o professor de Educação Física. Este estudo tem como objetivo discutir as relações entre Educação Física, planejamento e Projeto Político-Pedagógico, buscando compreender como a participação docente pode fortalecer a presença da área no projeto educativo da escola. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa, construída a partir de estudos discutidos no Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (ProEF) e ampliada por produções acadêmicas relacionadas ao tema. A análise foi organizada em três eixos: planejamento e PPP; participação e reconhecimento da Educação Física no coletivo escolar; interdisciplinaridade e formação democrática. Os estudos analisados indicam que a participação do professor de Educação Física na construção e implementação do PPP pode fortalecer a identidade da área como componente

curricular, ampliar o planejamento coletivo e favorecer projetos interdisciplinares. Evidencia-se, contudo, que a existência do PPP não garante, por si só, uma construção democrática, sendo necessários espaços efetivos de participação docente. Defende-se que reconhecer a voz do professor de Educação Física significa valorizar seus conhecimentos e sua contribuição para a formação integral, crítica e participativa dos estudantes.

Palavras-chave: Educação Física Escolar; Projeto Político-Pedagógico; Planejamento; Participação Docente; Interdisciplinaridade.

ABSTRACT

The Political-Pedagogical Project (PPP) is an important instrument for guiding the organization of school work and educational actions. However, its implementation depends on the participation of the subjects who make up the school, including the Physical Education teacher. This study aims to discuss the relationships between Physical Education, planning and the Political-Pedagogical Project, seeking to understand how teacher participation can strengthen the presence of the area in the school's educational project. This is a

qualitative bibliographic study, based on studies discussed in the Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (ProEF) and expanded through academic productions related to the theme. The analysis was organized into three axes: planning and PPP; participation and recognition of Physical Education in the school collective; interdisciplinarity and democratic education. The studies analyzed indicate that the participation of the Physical Education teacher in the construction and implementation of the PPP can strengthen the area's identity as a curricular

component, expand collective planning and foster interdisciplinary projects. However, the existence of the PPP does not, by itself, guarantee a democratic construction, requiring effective spaces for teacher participation. It is argued that recognizing the voice of the Physical Education teacher means valuing their knowledge and contribution to the integral, critical and participatory education of students.

Keywords: School Physical Education; Political-Pedagogical Project; Planning; Teacher Participation; Interdisciplinarity.

1. INTRODUÇÃO

A escola constitui um espaço no qual convergem diferentes concepções sobre educação, sociedade e formação humana. As decisões relativas aos conteúdos ministrados, às metodologias adotadas e aos critérios de gestão revelam o projeto educativo assumido pela instituição. Nesse cenário, o Projeto Político-Pedagógico (PPP) consolida-se como o instrumento central de orientação da organização do trabalho escolar, superando a condição de mera exigência formal para expressar as escolhas e finalidades coletivas da comunidade educativa (Veiga, 1995).

No cotidiano escolar, contudo, constata-se com frequência uma participação periférica do professor de Educação Física nos momentos de planejamento coletivo e nas instâncias deliberativas. Essa limitação relaciona-se à permanência de visões reducionistas que associam as práticas corporais prioritariamente ao lazer, à recreação ou à execução de eventos e campeonatos esportivos. Tal perspectiva dificulta o reconhecimento da Educação Física como componente curricular detentor de um conjunto estruturado de conhecimentos pedagógicos que demandam seleção, intencionalidade, planejamento e avaliação (Venâncio; Darido, 2012).

Diante do descompasso entre a dimensão formal dos documentos institucionais e a efetiva inclusão da disciplina nos processos decisórios, faz-se necessário refletir sobre o papel da atuação docente na consolidação do projeto educativo da escola. A problematização sobre o lugar ocupado pela Educação Física nas reuniões pedagógicas e na elaboração do PPP justifica-se pela urgência de reafirmar a identidade curricular da área e de fortalecer práticas escolares democráticas e integradas.

Frente a essa problemática, o presente trabalho orienta-se pela seguinte questão central: de que maneira a participação do professor de Educação Física na construção e na

implementação do Projeto Político-Pedagógico pode fortalecer o planejamento coletivo, a identidade da área e o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais democráticas e interdisciplinares? O objetivo deste estudo é discutir as relações entre Educação Física, planejamento e Projeto Político-Pedagógico, considerando a participação docente como elemento fundamental para a construção coletiva da escola e para a afirmação da Educação Física como componente curricular legítimo e indispensável.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

2.1. PLANEJAMENTO E PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO

Planejamento e Projeto Político-Pedagógico fazem parte da rotina escolar, mas nem sempre são discutidos de forma articulada. Muitas vezes, o PPP permanece registrado em um documento enquanto o planejamento acontece em outro espaço, como se fossem dimensões independentes. Entretanto, se o PPP expressa os objetivos e as escolhas da escola, o planejamento docente precisa contribuir para transformar essas intencionalidades em ações concretas.

Planejar envolve escolhas. O professor decide quais conhecimentos serão trabalhados, quais objetivos pretende alcançar, como organizar as experiências dos estudantes e como acompanhar o processo de aprendizagem. Por isso, o planejamento não deveria ser tratado apenas como uma tarefa burocrática. Ele envolve intencionalidade pedagógica e precisa dialogar com as finalidades educativas da escola.

Para Veiga (1995), o Projeto Político-Pedagógico deve ser compreendido como uma construção coletiva que envolve a organização do trabalho da escola e a definição de seus objetivos e finalidades. Dessa forma, sua relação com o planejamento não se limita à existência de um documento orientador: envolve a participação dos sujeitos que fazem parte da instituição e a capacidade de relacionar as decisões coletivas às práticas desenvolvidas no cotidiano.

Entretanto, a existência formal de um PPP não assegura automaticamente a efetivação de processos participativos. Sousa, Przylepa e Assis (2019), ao analisarem a elaboração e a atualização dos PPP de duas escolas públicas, identificaram que os documentos não eram construídos e atualizados de maneira efetivamente coletiva e que a presença da Educação Física nos documentos analisados era mínima. Esse achado demonstra que a formalização

documental não garante o envolvimento dos sujeitos escolares nem a devida articulação dos componentes curriculares nas diretrizes pedagógicas.

Para a Educação Física, essa discussão é especialmente importante. A aula não pode ser organizada apenas a partir da atividade que será realizada. É preciso definir o que os estudantes devem aprender, quais conhecimentos estão envolvidos e como as experiências propostas se relacionam com a formação que a escola pretende desenvolver. Silva e Moreira (2021) contribuem para essa compreensão ao relacionarem o planejamento do trabalho docente às finalidades educativas da escola. O planejamento ganha mais sentido quando deixa de ser uma ação isolada e passa a dialogar com o projeto coletivo da instituição.

Nesse sentido, o PPP pode funcionar como referência para o planejamento dos professores, desde que os profissionais conheçam o documento, participem de sua construção e consigam relacionar seus objetivos às práticas que desenvolvem. Venâncio e Darido (2012) ajudam a compreender o PPP como espaço de participação política e pedagógica. Participar não significa apenas estar presente em uma reunião, mas poder apresentar propostas, discutir problemas e contribuir para as decisões que orientam o trabalho escolar. Para o professor de Educação Física, isso significa ter a possibilidade de apresentar os conhecimentos específicos da área desde o momento em que as propostas são construídas.

Por isso, planejamento e PPP precisam caminhar juntos. O PPP não deve determinar exatamente o que cada professor fará em suas aulas, mas oferecer princípios e objetivos que possam ser interpretados e concretizados de acordo com as especificidades de cada componente curricular. A articulação entre essas dimensões fortalece a compreensão de que o planejamento docente é parte do projeto educativo da escola e não uma ação isolada.

2.2. A PARTICIPAÇÃO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO COLETIVO ESCOLAR

Falar sobre a participação do professor de Educação Física no PPP também significa discutir o lugar que a disciplina ocupa dentro da escola. Ainda existe uma situação que pode ser observada em diferentes contextos escolares: a Educação Física é reconhecida como componente curricular, mas nem sempre é reconhecida da mesma maneira quando se trata de discutir currículo, planejamento e decisões pedagógicas.

Isso pode acontecer quando as práticas corporais são vistas principalmente como algo destinado a movimentar os estudantes ou ocupar um espaço diferente da sala de aula. Nessa

perspectiva, o professor pode ser procurado para organizar jogos, campeonatos, apresentações ou atividades recreativas, enquanto as discussões consideradas mais pedagógicas ficam concentradas em outros componentes. Essa separação precisa ser questionada porque reduz a compreensão sobre os conhecimentos que constituem a Educação Física escolar (Venâncio; Darido, 2012).

A Educação Física trabalha com conhecimentos. Jogos, brincadeiras, esportes, danças, lutas, ginásticas e outras práticas corporais fazem parte de uma produção cultural que precisa ser conhecida, vivenciada e discutida pelos estudantes. A revisão realizada por Silva et al. (2022) mostra a diversidade de conteúdos presentes nas pesquisas sobre Educação Física escolar, incluindo esportes, jogos e brincadeiras, lutas, ginásticas, danças, práticas corporais de aventura e temas relacionados à saúde, ao lazer e ao trabalho.

Essa diversidade ajuda a mostrar que a Educação Física não se resume ao esporte e tampouco a uma atividade sem intencionalidade pedagógica. Existe um conjunto de conhecimentos que precisa ser selecionado, planejado, ensinado e avaliado. Quando esses conhecimentos são reconhecidos no planejamento coletivo, a área passa a ocupar um lugar mais consistente no projeto educativo da escola.

Bagnara e Fensterseifer (2019), ao investigarem obstáculos encontrados por professores durante um processo de elaboração curricular, mostram que assumir as responsabilidades próprias do trabalho docente também envolve identificar problemas e buscar soluções coletivamente. O estudo reforça a importância de o professor participar das decisões relacionadas ao currículo e não apenas executar aquilo que foi definido por outros. Rufino (2017), por sua vez, discute aspectos relacionados ao trabalho docente em Educação Física e aponta dilemas ligados ao protagonismo dos professores nos processos decisórios, indicando que as condições de trabalho e a organização profissional também interferem nessa participação.

Portanto, defender a participação do professor de Educação Física não significa simplesmente pedir que ele tenha mais espaço nas reuniões. Significa reconhecer que ele é professor e possui conhecimentos e responsabilidades que precisam fazer parte das decisões da escola. Participar do coletivo não implica abandonar a especificidade da Educação Física; ao contrário, é justamente nesse espaço que o professor pode apresentar a contribuição própria da área e articulá-la aos objetivos comuns da instituição.

Essa participação pode se concretizar em projetos sobre cultura, saúde ou convivência, por exemplo, nos quais a Educação Física contribua com conhecimentos relacionados às manifestações da cultura corporal, às práticas corporais, às relações sociais, às regras, à cooperação e à participação. O ponto central é que essa contribuição seja pensada desde o planejamento, e não apenas acrescentada ao final de uma proposta já definida.

2.2.1. INTERDISCIPLINARIDADE E PARTICIPAÇÃO NO PLANEJAMENTO

Uma das possibilidades decorrentes da participação da Educação Física no planejamento coletivo está no desenvolvimento de projetos interdisciplinares. Na prática escolar, porém, reunir várias disciplinas em uma mesma atividade não significa, por si só, trabalhar de forma interdisciplinar. Para que exista articulação entre áreas, é necessário diálogo entre os professores e reconhecimento de que cada componente contribui com conhecimentos próprios.

Quando o professor de Educação Física participa desde o início da elaboração de um projeto, pode pensar de que maneira os conhecimentos da cultura corporal contribuem para os objetivos propostos. Não se trata de transformar a Educação Física em apoio para outra disciplina, mas de construir uma proposta na qual cada componente tenha função pedagógica definida. Essa participação também evita que a área seja lembrada somente no momento de realizar uma atividade prática.

Souto et al. (2010) discutem a integração da Educação Física ao Projeto Político-Pedagógico e apontam possibilidades de articulação da área com uma perspectiva de educação inclusiva. Essa integração reforça a ideia de que a Educação Física precisa estar relacionada ao projeto educativo da escola e não funcionar como uma disciplina isolada. Na mesma direção, Bagnara e Fensterseifer (2019) mostram que a construção curricular exige diálogo e participação dos sujeitos envolvidos no processo educativo.

A literatura analisada permite compreender que essa articulação pode ampliar as possibilidades de construção de projetos escolares significativos para os estudantes. Quando diferentes professores pensam juntos sobre uma proposta, existe maior possibilidade de relacionar conhecimentos que, na organização cotidiana da escola, aparecem separados pela grade de horários. A interdisciplinaridade, portanto, depende menos da simples junção de disciplinas e mais da construção compartilhada do planejamento (Souto et al., 2010).

A Educação Física pode contribuir nesse processo porque trabalha com experiências que envolvem corpo, movimento, cultura, relações sociais e diferentes formas de participação. Essa contribuição, contudo, precisa preservar a identidade da área e partir de seus conhecimentos específicos. É nesse equilíbrio entre diálogo com outras áreas e reconhecimento da especificidade da Educação Física que a participação no PPP ganha sentido (Betti et al., 2014).

Assim, não é suficiente lembrar da Educação Física quando chega o momento de realizar uma atividade prática. Se a proposta já estiver pronta e o professor for chamado apenas para “fazer alguma coisa com os alunos”, perde-se a possibilidade de construir uma ação efetivamente interdisciplinar. Participar do planejamento desde o início permite que a Educação Física deixe de ser apenas uma etapa do projeto e passe a fazer parte de sua construção.

2.3. EDUCAÇÃO FÍSICA E FORMAÇÃO DEMOCRÁTICA

A participação do professor no PPP também se relaciona à formação que a escola pretende oferecer aos estudantes. Se o projeto educativo assume princípios democráticos, esses princípios precisam aparecer nas experiências vividas no cotidiano escolar. Não basta registrar no PPP que a escola valoriza participação, autonomia, respeito e cidadania; os estudantes precisam ter oportunidades de vivenciar essas dimensões no processo educativo.

Nesse aspecto, a Educação Física possui possibilidades importantes. Nas aulas, os estudantes podem participar da construção e discussão de regras, organizar diferentes formas de participação, lidar com conflitos, respeitar diferenças e tomar decisões. Isso não significa deixar que os estudantes decidam tudo ou retirar do professor sua responsabilidade pedagógica. Significa criar situações em que a participação seja parte da aprendizagem. Fensterseifer, González e Silva (2019) defendem uma compreensão da Educação Física em perspectiva democrática e republicana, relacionando a área à formação de sujeitos capazes de participar da vida social de maneira crítica e responsável.

Essa perspectiva aproxima-se da discussão realizada neste trabalho porque mostra que a democracia não deve ficar restrita ao discurso institucional. Ela precisa aparecer nas práticas e nas relações que constituem a experiência escolar. A participação do professor de Educação Física no PPP pode contribuir para essa coerência entre aquilo que a escola declara como princípio e aquilo que efetivamente planeja e desenvolve.

Betti et al. (2014) também contribuem para essa discussão ao relacionarem o currículo da Educação Física à formação de sujeitos autônomos, emancipados e críticos. A questão, portanto, não é somente quais práticas corporais serão ensinadas, mas como serão ensinadas e que possibilidades de reflexão serão criadas a partir delas. Um esporte pode ser trabalhado considerando regras, cooperação, competição e participação; uma dança pode abrir espaço para discutir cultura, identidade e diversidade; e uma brincadeira pode favorecer a compreensão de regras, negociação e participação. O planejamento é fundamental para transformar essas possibilidades em experiências de aprendizagem articuladas aos objetivos da escola.

3. METODOLOGIA

Este estudo caracteriza-se como uma pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa, desenvolvida com o objetivo de discutir as relações entre Educação Física, planejamento docente e Projeto Político-Pedagógico (PPP). A escolha desse procedimento decorreu da necessidade de reunir e articular produções acadêmicas que permitissem compreender a participação do professor de Educação Física no planejamento coletivo e na construção do projeto educativo da escola. A aproximação inicial com a temática ocorreu a partir das discussões do Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (ProEF). A partir desse contato, o referencial foi ampliado com produções diretamente relacionadas aos eixos Projeto Político-Pedagógico, planejamento docente, participação do professor de Educação Física, currículo, interdisciplinaridade e formação democrática.

A seleção do material considerou a pertinência direta ao problema e ao objetivo do estudo. O conjunto de produções mobilizado no desenvolvimento reúne trabalhos que discutem o planejamento e o PPP, a participação docente, o currículo da Educação Física, a interdisciplinaridade e a formação democrática, com destaque para Silva e Moreira (2021), Venâncio e Darido (2012), Fensterseifer, González e Silva (2019), Sousa, Przylepa e Assis (2019), Bagnara e Fensterseifer (2019), Rufino (2017), Silva et al. (2022), Souto et al. (2010), Veiga (1995) e Betti et al. (2014). Assim, a seleção não pretendeu constituir uma revisão sistemática ou exaustiva da produção sobre o tema, mas reunir referências consideradas pertinentes para a discussão proposta.

A análise do material selecionado foi realizada por meio de leitura e articulação temática das produções, buscando identificar aproximações, contribuições e tensões

relacionadas ao objeto de estudo. Desse processo, destacaram-se três eixos analíticos: (1) planejamento e Projeto Político-Pedagógico; (2) participação e reconhecimento da Educação Física no coletivo escolar; e (3) interdisciplinaridade e formação democrática. Esses eixos orientaram a organização das seções de desenvolvimento e, posteriormente, a síntese interpretativa apresentada na discussão.

As percepções das autoras sobre a participação dos professores de Educação Física nas reuniões e nos momentos de planejamento motivaram a escolha do tema. Contudo, tais percepções não constituem resultados de pesquisa de campo. As interpretações apresentadas neste estudo foram construídas a partir da análise e articulação das produções bibliográficas selecionadas.

Também foram consideradas pesquisas que utilizaram diferentes abordagens metodológicas, empregadas como suporte para ampliar e fundamentar a discussão. Entre elas, Sousa, Przylepa e Assis (2019), que realizaram análise documental com aporte bibliográfico e de campo, e Bagnara e Fensterseifer (2019), que desenvolveram uma pesquisa-ação com professores de Educação Física. Esses estudos foram utilizados como referências teóricas e analíticas, sem serem confundidos com os procedimentos metodológicos adotados neste trabalho.

4. DISCUSSÃO

A análise conjunta das produções permite identificar uma ideia central: o potencial democrático do PPP não está garantido pela simples existência do documento, mas depende das formas de participação que sustentam sua construção, atualização e utilização. Venâncio e Darido (2012) apresentam o PPP como espaço de construção coletiva e participação da Educação Física, enquanto Sousa, Przylepa e Assis (2019) evidenciam limites na participação efetiva e na presença da área em documentos analisados. A aproximação entre esses estudos indica que o problema envolve menos a presença formal da Educação Física no PPP e mais sua participação real nas decisões que orientam o trabalho escolar.

Nesse sentido, planejamento e PPP aparecem como dimensões complementares. O PPP pode orientar as finalidades e os objetivos coletivos, enquanto o planejamento docente transforma essas intencionalidades em ações de ensino. Quando o professor de Educação Física participa desse processo, amplia-se a possibilidade de relacionar os conhecimentos da área ao projeto educativo da instituição, sem perder sua especificidade. A participação,

portanto, não é apenas uma questão de representatividade: interfere na maneira como o trabalho pedagógico é pensado e reconhecido no cotidiano escolar.

Outro ponto recorrente é a necessidade de superar a separação entre aquilo que é considerado “pedagógico” e aquilo que é considerado “prático”. A revisão de Silva et al. (2022) evidencia a diversidade de conteúdos da Educação Física escolar, reforçando que jogos, esportes, lutas, danças, ginásticas e outras práticas corporais constituem conhecimentos que demandam intencionalidade, planejamento e ensino. Desse modo, a presença do professor nas discussões do PPP pode contribuir para tornar mais visível a dimensão curricular e pedagógica da área.

Os estudos também permitem compreender que a participação docente não depende somente da iniciativa individual. Rufino (2017) chama atenção para fatores relacionados às condições e à organização do trabalho que interferem no protagonismo dos professores. Bagnara e Fensterseifer (2019), ao discutirem a construção curricular, reforçam a importância da participação e do enfrentamento coletivo dos problemas. Assim, defender maior participação da Educação Física exige considerar a criação de espaços institucionais reais para diálogo, planejamento e tomada de decisões.

A interdisciplinaridade aparece, nesse contexto, como possibilidade concreta, mas não automática. Souto et al. (2010) relacionam a integração da Educação Física ao PPP a uma perspectiva inclusiva, enquanto Bagnara e Fensterseifer (2019) destacam a importância do diálogo na construção curricular. A síntese desses estudos sugere que a contribuição interdisciplinar da Educação Física é mais consistente quando o professor participa desde o início do planejamento, levando seus conhecimentos específicos para a construção da proposta e não apenas para sua execução.

Por fim, a formação democrática articula os diferentes elementos discutidos. Se o PPP pretende orientar uma escola participativa, o planejamento precisa criar condições para que os princípios democráticos sejam vividos no cotidiano. Fensterseifer, González e Silva (2019) e Betti et al. (2014) ajudam a sustentar essa compreensão ao relacionarem a Educação Física à formação de sujeitos críticos, autônomos e participantes. A discussão realizada, portanto, aponta para uma compreensão de Educação Física integrada ao projeto da escola, mas sem renunciar a sua identidade e de seus conhecimentos específicos.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo partiu da percepção de que os professores de Educação Física nem sempre possuem espaço suficiente para participar das discussões e decisões que envolvem o planejamento da escola. A partir dessa inquietação, buscamos compreender o que a produção acadêmica apresenta sobre a relação entre Educação Física, planejamento e Projeto Político-Pedagógico.

A análise das produções selecionadas permite afirmar que o PPP pode constituir importante espaço de construção coletiva, mas sua existência não garante, por si só, uma escola democrática. Para isso, é necessário que os professores participem efetivamente da definição dos objetivos, da discussão dos problemas e da elaboração das ações que compõem o projeto educativo. Para a Educação Física, essa participação contribui para superar uma visão que reduz a disciplina ao esporte, à recreação ou à atividade prática, reafirmando seus conhecimentos específicos como parte do processo de ensino.

A relação entre PPP e planejamento mostrou-se fundamental, pois permite articular as intencionalidades coletivas da escola às ações concretas de ensino. Nesse processo, a interdisciplinaridade constitui uma possibilidade importante, desde que construída por meio do diálogo entre os componentes curriculares, sem reduzir a Educação Física a uma função de apoio.

A formação democrática também precisa ser vivenciada no cotidiano escolar, e não apenas mencionada no PPP. Nesse sentido, as aulas de Educação Física podem contribuir por meio de situações que envolvam participação, cooperação, tomada de decisões, discussões de regras, respeito às diferenças e resolução de conflitos.

Assim, o estudo indica que valorizar a Educação Física no projeto educativo da escola depende do reconhecimento de seus conhecimentos e da participação efetiva de seus professores. Mais do que estar escrita no PPP, a Educação Física precisa estar presente nas decisões, no planejamento e nas práticas que dão vida ao projeto da escola.

REFERÊNCIAS

BAGNARA, Ivan Carlos; FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo. O desafio curricular da Educação Física escolar: sistematizações de uma pesquisa-ação na escola pública. *Movimento*, Porto Alegre, v. 25, e25008, 2019.

- BETTI, Mauro; KNIJNIK, Jorge; VENÂNCIO, Luciana; SANCHES NETO, Luiz; DAOLIO, Jocimar. Fundamentos filosóficos e antropológicos da teoria do se-movimentar e a formação de sujeitos emancipados, autônomos e críticos: o exemplo do currículo de Educação Física do Estado de São Paulo. *Movimento*, Porto Alegre, v. 20, n. 4, p. 1631-1653, 2014.
- FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo; GONZÁLEZ, Fernando Jaime; SILVA, Sidinei Pithan da. Educação Física crítica em perspectiva democrática e republicana. *Movimento*, Porto Alegre, v. 25, e25070, 2019.
- RUFINO, Luiz Gustavo Bonatto. O trabalho docente na perspectiva de professores de Educação Física: análise de alguns fatores condicionantes e suas restrições para o desenvolvimento da prática pedagógica. *Movimento*, Porto Alegre, v. 23, n. 4, p. 1257-1270, 2017.
- SILVA, Elaine Cristina; MOREIRA, Evando Carlos. Educação Física: planejando o trabalho docente. In: MOREIRA, Evando Carlos; PEREIRA, Raquel Stoilov (org.). *Desafios da Educação Física Escolar*. Cuiabá: ProEF, 2021. p. 46-64.
- SILVA, Jaqueline da; BACKES, Ana Flávia; ALENCAR, Allana Alexandre Cardoso; FARIAS, Gelcemar Oliveira; NASCIMENTO, Juarez Vieira. Conteúdos e suas dimensões na Educação Física escolar no Ensino Fundamental: um estudo de revisão. *Movimento*, Porto Alegre, v. 28, e28052, 2022.
- SOUSA, Ana Paula Moreira de; PRZYLEPA, Mariclei; ASSIS, Renata Machado de. Elaboração, atualização e a participação da Educação Física no Projeto Político-Pedagógico escolar. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, Araraquara, v. 14, n. 4, p. 2345-2357, 2019.
- SOUTO, Maria da Conceição Dias; LIMA, Marilena Guimarães; SILVA, Vernon Furtado da; HENRIQUE, José. Integrando a Educação Física ao Projeto Político-Pedagógico: perspectiva para uma educação inclusiva. *Motriz: Revista de Educação Física*, Rio Claro, v. 16, n. 3, p. 762-775, 2010.
- VEIGA, Ilma Passos Alencastro. *Projeto político-pedagógico: uma construção possível*. Campinas: Papirus, 1995.
- VENÂNCIO, Luciana; DARIDO, Suraya Cristina. A Educação Física escolar e o projeto político pedagógico: um processo de construção coletiva a partir da pesquisa-ação. *Revista Brasileira de Educação Física e Esporte*, São Paulo, v. 26, n. 1, p. 97-109, 2012.

CAPÍTULO XXXIII

A EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: DA ESCOLA DE APRENDIZES E ARTÍFICES À CONSTITUIÇÃO DA REDE FEDERAL REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA

PHYSICAL EDUCATION IN PROFESSIONAL EDUCATION: FROM THE SCHOOLS OF APPRENTICES AND CRAFTSMEN TO THE ESTABLISHMENT OF THE FEDERAL NETWORK OF PROFESSIONAL, SCIENTIFIC AND TECHNOLOGICAL EDUCATION

DOI: 10.51859/ampla.hec6315-33

Jomar Borges dos Santos ¹

¹ Licenciado em Educação Física (UFBA), Pedagogia (UCB) e Mestre em Educação Profissional e Tecnológica pelo Instituto Federal do Paraná (IFPR). Servidor do Instituto Federal de São Paulo (IFSP).

RESUMO

Este artigo analisa historicamente a relação entre a Educação Física e a Educação Profissional no Brasil, tomando como referência o processo de constituição da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. O percurso é organizado em quatro momentos: a criação das Escolas de Aprendizes e Artífices, entre 1909 e 1937; a organização das Escolas Industriais e Técnicas e das Escolas Técnicas Federais, entre 1942 e 1977; as transformações ocorridas entre 1978 e 1996; e a constituição da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, especialmente a partir da Lei nº 11.892/2008. A análise evidencia que a presença da Educação Física nesses espaços não significou, historicamente, a construção de uma identidade pedagógica própria vinculada às especificidades da Educação Profissional. No primeiro período, prevaleceram concepções higienistas e militaristas, associadas à disciplina dos corpos, à preparação para o trabalho e ao controle social. Nas décadas seguintes, as perspectivas pedagógica e esportivista/competitivista ganharam espaço, mantendo uma relação predominantemente secundária e indireta com a formação profissional. A partir do final dos anos 1970, os movimentos renovadores da Educação Física passaram a questionar esse modelo e contribuíram para o reconhecimento da Educação Física como componente curricular na Lei nº 9.394/1996. Na

constituição dos Institutos Federais, entretanto, permanecem contradições relacionadas à fragmentação curricular, à hegemonia do esporte de alto rendimento e à pouca articulação da área com um projeto de formação humana integral.

Palavras-chave: Educação Física. Educação Profissional. Educação Profissional e Tecnológica. Rede Federal. Formação humana.

ABSTRACT

This article historically analyzes the relationship between Physical Education and Professional Education in Brazil, taking as a reference the process of constitution of the Federal Network of Professional and Technological Education. The analysis is organized into four periods: the creation of the Schools of Apprentices and Craftsmen, from 1909 to 1937; the organization of Industrial and Technical Schools and Federal Technical Schools, from 1942 to 1977; the transformations that occurred between 1978 and 1996; and the constitution of the Federal Network of Professional, Scientific and Technological Education, especially from Law No. 11,892/2008 onward. The analysis shows that the presence of Physical Education in these spaces did not historically mean the construction of a specific pedagogical identity linked to the particularities of Professional Education. In the first period, hygienist and militarist conceptions prevailed, associated with the

disciplining of bodies, preparation for work, and social control. In the following decades, pedagogical and sports/competitive perspectives gained ground, maintaining a predominantly secondary and indirect relationship with professional education. From the late 1970s onward, renewal movements in Physical Education began to question this model and contributed to the recognition of Physical Education as a curricular component under Law No. 9,394/1996. In the

constitution of the Federal Institutes, however, contradictions remain related to curricular fragmentation, the hegemony of high-performance sport, and the limited articulation of the area with a project of integral human formation.

Keywords: Physical Education. Professional Education. Professional and Technological Education. Federal Network. Human formation.

1. INTRODUÇÃO

A relação entre Educação Física e Educação Profissional no Brasil é antiga e acompanha o próprio processo de constituição da rede federal de formação profissional. Apesar dessa longa trajetória, a presença da Educação Física nesses espaços não foi acompanhada, na mesma proporção, por uma reflexão sistemática sobre sua especificidade pedagógica e sobre suas possibilidades diante de um projeto de formação profissional. A trajetória histórica revela, ao contrário, uma forte aproximação entre as concepções predominantes da Educação Física escolar em cada período e as finalidades atribuídas à formação dos trabalhadores.

A análise dessa relação exige considerar que a Educação Profissional não se constituiu de maneira neutra. A criação das Escolas de Aprendizes e Artífices, em 1909, expressou simultaneamente uma perspectiva assistencialista, de controle social e de formação da força de trabalho necessária às transformações econômicas do país. Nesse contexto, a Educação Física também assumiu funções relacionadas à disciplina, à saúde, à preparação dos corpos e à adequação dos sujeitos às necessidades sociais e produtivas.

Este artigo busca sistematizar esse percurso histórico, tendo como questão central compreender como a Educação Física foi inserida e organizada na Educação Profissional e quais contradições permaneceram ao longo dessa trajetória. O recorte contempla quatro momentos: 1909-1937; 1942-1977; 1978-1996; e a constituição da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.

A análise parte da compreensão de que as leis e os documentos educacionais são também documentos históricos. Por isso, não se trata apenas de identificar o que a legislação prescreveu para a Educação Física, mas de compreender as relações sociais, políticas e econômicas que atravessaram sua elaboração e materialização. Nessa perspectiva, a história da área é compreendida em articulação com as transformações da Educação Profissional e com as disputas em torno dos projetos de formação.

2. A EDUCAÇÃO FÍSICA E A ESCOLA DE APRENDIZES E ARTÍFICES (1909-1937)

Por intermédio do Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909 (Brasil, 1909), foi formalizada a criação das Escolas de Aprendizes e Artífices. Em 1910, dezenove escolas voltadas ao ensino industrial foram instaladas em diferentes estados brasileiros, ao mesmo tempo em que se organizava o ensino agrícola. O decreto constitui um marco para a construção da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, mas sua criação não pode ser interpretada como resultado de uma ação desinteressada ou meramente benevolente do Estado.

A criação dessas escolas respondia às transformações das relações sociais de produção e às novas demandas de formação da força de trabalho. Embora preservasse elementos assistencialistas, a Educação Profissional passou a assumir, de maneira mais explícita, a formação de jovens trabalhadores para o exercício profissional. O movimento estava relacionado à necessidade de adequação da força de trabalho às demandas econômicas emergentes.

O próprio texto do Decreto nº 7.566 evidencia o público ao qual a política se dirigia. A justificativa mencionava a necessidade de oferecer às classes proletárias meios de enfrentar as dificuldades da vida e de preparar os filhos dos chamados 'desfavorecidos da fortuna' por meio de formação técnica e intelectual e de hábitos de trabalho. A Educação Profissional, portanto, estava situada em uma das pontas da dualidade estrutural da educação brasileira: de um lado, uma formação geral orientada à continuidade dos estudos; de outro, uma formação de caráter mais terminal, voltada às necessidades imediatas dos setores produtivos.

Nesse cenário, a Educação Física encontrava-se em processo de consolidação como prática escolar. Desde o século XIX havia iniciativas legais relacionadas à sua presença na escola, mas as reformas de Rui Barbosa contribuíram para sua institucionalização. Entre o final do Império e a Primeira República, duas perspectivas exerciam influência importante: a militarista e, principalmente, a higienista.

A concepção higienista atribuía à Educação Física a função de promover a saúde individual e preservar o ambiente social. Ginástica, esportes e jogos recreativos eram mobilizados como instrumentos de formação de hábitos, disciplina e prevenção de práticas consideradas prejudiciais à saúde e à moral. Tratava-se de uma perspectiva que projetava

resolver problemas sociais e de saúde por meio da educação dos corpos, sintetizada na ideia de 'mente sã e corpo são' (Ghiraldelli, 1998).

Na Educação Profissional, entretanto, a ausência de uma normatização curricular específica fez com que a organização da Educação Física permanecesse, durante boa parte do período, sob responsabilidade das próprias instituições. Assim, a Educação Física ofertada nas Escolas de Aprendizizes e Artífices reproduziu, em grande medida, as concepções mais gerais presentes no ensino propedêutico.

2.1. GINÁSTICA, DISCIPLINA DOS CORPOS E PREPARAÇÃO PARA O TRABALHO

Dois exemplos presentes na pesquisa ajudam a compreender essa relação. O estudo de Queluz (2010) sobre a Escola de Aprendizizes e Artífices do Paraná evidencia o papel atribuído à ginástica sueca e aos exercícios militares. As práticas corporais contribuíam para a precisão dos movimentos, para a organização das marchas e formações e para a construção de ritmos corporais compatíveis com o trabalho industrial. O corpo deveria aprender a obedecer a determinados tempos, movimentos e padrões de organização.

Outro exemplo é apresentado por Novelli (2004), em estudo sobre a Escola Profissional Feminina de São Paulo. Nesse caso, não havia componente curricular vinculado à Educação Física. A ausência não pode ser dissociada da perspectiva sexista que organizava a formação profissional: a separação dos espaços e dos conteúdos estava relacionada aos papéis sociais atribuídos a homens e mulheres.

Em 1926, a Portaria de Consolidação dos Dispositivos Concernentes às Escolas de Aprendizizes e Artífices (Brasil, 1926) produziu mudanças importantes. A consolidação instituiu um currículo único, criou um Serviço de Inspeção e promoveu a chamada 'industrialização' das escolas. Os cursos passaram de quatro para seis anos e o ensino deveria ser organizado em aulas teóricas e práticas.

Nesse novo ordenamento, a Educação Física passou a integrar o currículo do primeiro e do segundo ano, sob a forma de ginástica, juntamente com o canto, com três horas semanais. A presença curricular, entretanto, não significava ainda uma concepção própria da área articulada às especificidades da Educação Profissional.

Também nesse período ocorreram mudanças nas referências da Educação Física. O Método Alemão, anteriormente utilizado como referência para militares e escolas, foi substituído pelo Método Francês. A criação do Centro Militar de Educação Física, em 1922,

expressou o fortalecimento das relações entre a área, as instituições militares e os projetos de disciplinamento corporal. Em 1929, a III Conferência Nacional de Educação, promovida pela Associação Brasileira de Educação, deliberou o Regulamento Geral da Educação Física e contribuiu para ampliar a obrigatoriedade da área nas instituições escolares.

Assim, ao final desse período, a Educação Física na Educação Profissional apresentava-se fortemente atravessada pelas concepções higienista e militarista. Sua função estava relacionada à formação de corpos saudáveis, disciplinados, fortes e adaptados às exigências sociais e produtivas.

3. A EDUCAÇÃO FÍSICA NAS ESCOLAS INDUSTRIAIS E TÉCNICAS E NAS ESCOLAS TÉCNICAS FEDERAIS (1942-1977)

Entre as décadas de 1940 e 1950, o Brasil passou por importantes transformações econômicas. A expansão industrial e a necessidade de ampliar a aplicação da ciência e da tecnologia nos processos produtivos produziram novas demandas para a formação dos trabalhadores. A Educação Profissional também foi reorganizada para responder a esse processo.

As antigas Escolas de Aprendizes e Artífices, que haviam passado à condição de Liceus Industriais, foram reorganizadas como Escolas Industriais por meio do Decreto-Lei nº 4.073/1942, que instituiu a Lei Orgânica do Ensino Industrial. O ensino passou a ser organizado em dois ciclos, envolvendo diferentes modalidades de formação industrial, técnica, artesanal e de aprendizagem. O Decreto-Lei nº 4.127/1942 (Brasil, 1942b) estabeleceu as bases da rede federal de estabelecimentos do ensino industrial. No mesmo contexto, foram criados o SENAI e o SENAC.

A reorganização expressava a necessidade de formação de um novo trabalhador. Se anteriormente predominava uma formação profissional de caráter artesanal e assistencialista, consolidava-se uma perspectiva de profissionalização mais acelerada e vinculada às necessidades da industrialização.

Uma novidade da Lei Orgânica do Ensino Industrial foi a inclusão de disciplinas de cultura geral e práticas educativas no currículo da formação profissional. Embora representasse ampliação em relação ao período anterior, essa concepção não correspondia ao projeto de formação omnilateral posteriormente defendido no âmbito da Educação

Profissional. O fundamento estava mais próximo da Escola Nova e de uma concepção de formação ampliada, mas não de uma superação da divisão social do trabalho.

3.1. A EDUCAÇÃO FÍSICA COMO PRÁTICA EDUCATIVA

Nas Escolas Industriais e Técnicas, a Educação Física aparecia como prática obrigatória. O Decreto-Lei nº 4.073/1942 (Brasil, 1942a) determinava sua realização até os vinte e um anos, considerando idade, sexo e trabalho de cada estudante. A formulação estava articulada à Constituição de 1937 (Brasil, 1937), que estabelecia a obrigatoriedade da Educação Física, do ensino cívico e dos trabalhos manuais e associava o adestramento físico à preparação da juventude para seus deveres perante a economia e a defesa nacional.

A Educação Física, portanto, não era compreendida como disciplina curricular no sentido contemporâneo, mas como prática educativa. A perspectiva predominante era biologicista: os estudantes eram tratados de forma homogênea e o corpo era tomado como objeto de adestramento, disciplina e preparação.

Com a reorganização das escolas e sua transformação em Escolas Técnicas Federais, em 1959, as instituições adquiriram maior autonomia didática, administrativa, técnica e financeira. A Educação Física permaneceu presente como prática obrigatória. Paralelamente, a Lei de Diretrizes e Bases de 1961 determinou a obrigatoriedade da prática da Educação Física nos cursos primários e médios até os dezoito anos. Em 1969, o Decreto-Lei nº 705 (Brasil, 1969) ampliou essa obrigatoriedade para todos os níveis e ramos de escolarização.

Durante esse período, duas perspectivas ganharam destaque: a pedagógica e a esportivista/competitivista. A primeira aproximou a Educação Física da ideia de educação integral e atribuiu às práticas corporais uma função educativa. A segunda fortaleceu o esporte e o treinamento como referências centrais, com forte influência da medicina esportiva e de uma racionalidade tecnicista.

Apesar das diferenças, essas perspectivas mantinham elementos comuns. A Educação Física continuava sendo apresentada como neutra diante dos conflitos político-sociais. Na crítica de Castellani Filho (1998) e do Coletivo de Autores (1992), as abordagens predominantes permaneciam vinculadas a concepções acríticas, à pedagogia tecnicista e a uma visão fragmentada do sujeito.

Desse modo, embora a Educação Física estivesse presente nas instituições de Educação Profissional, sua função permanecia secundária em relação ao processo formativo

dos trabalhadores. A integração ocorria de forma indireta ou combinada. A formulação desenvolvida na dissertação permite sintetizar esse problema pela distinção entre uma 'Educação Física na Educação Profissional' e uma 'Educação Física da Educação Profissional'.

4. A EDUCAÇÃO FÍSICA E A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL ENTRE 1978 E 1996

Na década de 1970, a educação profissional tornou-se obrigatória no ensino médio por meio da Lei nº 5.692/1971 (Brasil, 1971a). O currículo passou a combinar um núcleo comum, obrigatório nacionalmente, e uma parte especializada e diversificada, orientada às demandas locais e regionais dos setores produtivos.

Em 1978, a Lei nº 6.545 transformou as Escolas Técnicas Federais de Minas Gerais, do Paraná e Celso Suckow da Fonseca, no Rio de Janeiro, em Centros Federais de Educação Tecnológica (Brasil, 1978). Os CEFETs passaram a combinar diferentes níveis e modalidades de formação, incluindo ensino de segundo grau, cursos superiores, licenciaturas, extensão, especialização e pesquisa. Esse movimento expressava uma tendência de diversificação e verticalização da formação.

Apesar das transformações institucionais, pouco se alterou, inicialmente, no papel da Educação Física. O Decreto nº 69.450/1971 (Brasil, 1971b) reafirmou a Educação Física, desportiva e recreativa como atividade obrigatória nos diferentes graus de ensino. No contexto da Ditadura Militar, a perspectiva competitivista consolidou-se como referência hegemônica, incorporando elementos higienistas e militaristas.

O decreto diferenciava os objetivos segundo os níveis de ensino: no ensino primário, valorizava atividades recreativas e hábitos higiênicos; no ensino médio, enfatizava potencialidades físicas, morais e psíquicas, lazer, sociabilidade, saúde e liderança; e, no ensino superior, privilegiava práticas esportivas orientadas à aptidão física, saúde, integração e sentimento comunitário.

A aparente combinação entre diferentes abordagens não significava ruptura com a base conservadora. Biologização e psicopedagogização permaneciam articuladas a uma concepção tecnicista e à ideia de neutralidade científica. Assim, mesmo quando a Educação Física assumia uma linguagem relacionada à formação integral, não necessariamente rompia com as funções de adaptação e controle social.

4.1. OS MOVIMENTOS RENOVADORES E A AFIRMAÇÃO DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

O processo de mudança ganhou força no final da década de 1970 e no início dos anos 1980, em meio ao enfraquecimento do regime militar e à organização de professores que passaram a disputar novas concepções para a Educação Física. Esses movimentos ficaram conhecidos como movimentos renovadores da Educação Física.

Os movimentos renovadores questionaram as bases comportamentalistas e tecnicistas e colocaram em debate questões relativas ao ser humano, sua identidade, seu valor, seus interesses e sua formação. Entre as reivindicações estava a superação da compreensão da Educação Física como simples atividade e sua afirmação como disciplina escolar.

Esse processo de disputa repercutiu na legislação educacional. A Lei nº 9.394/1996 (Brasil, 1996) representou uma mudança significativa ao reconhecer a Educação Física como componente curricular da Educação Básica, integrada à proposta pedagógica da escola. Posteriormente, a Lei nº 10.793/2003 (Brasil, 2003) alterou aspectos dessa regulamentação.

A mudança de estatuto legal foi importante porque deslocou a Educação Física de uma concepção predominantemente marcada pela ideia de atividade ou prática para sua compreensão como componente curricular. Contudo, o reconhecimento legal não resolveu automaticamente as contradições históricas da área, sobretudo aquelas relacionadas às concepções pedagógicas e à articulação entre Educação Física e projeto de formação.

5. A EDUCAÇÃO FÍSICA E A CONSTITUIÇÃO DA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA

A constituição da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e dos Institutos Federais, pela Lei nº 11.892/2008 (Brasil, 2008), representa um marco na história da Educação Profissional brasileira. A criação dos Institutos ampliou a abrangência da Educação Profissional e consolidou instituições responsáveis por diferentes níveis e modalidades de ensino, articulando formação profissional, educação básica, educação superior, pesquisa e extensão.

Esse processo foi antecedido por disputas em torno dos rumos da Educação Profissional. O Decreto nº 2.208/1997 (Brasil, 1997a) havia reforçado a separação entre

ensino técnico e ensino médio, enquanto o Decreto nº 5.154/2004 (Brasil, 2004) reabriu a possibilidade de integração curricular entre as duas formações. Apesar disso, a possibilidade legal de integração não significou, por si só, a superação das formas historicamente fragmentadas de organização da Educação Profissional.

No caso da Educação Física, sua presença nos Institutos Federais resultou da combinação de três movimentos: as transformações teórico-metodológicas da área, especialmente aquelas produzidas pelos movimentos renovadores; as disputas em torno da legislação educacional; e a síntese desses processos na prática cotidiana das instituições.

A Lei nº 9.394/1996 e os Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1996; Brasil, 1997b) contribuíram para consolidar a posição da Educação Física como componente curricular. Entretanto, a análise realizada aponta limites importantes nos PCN, entre eles a tentativa de reunir diferentes abordagens sem estabelecer uma direção teórico-metodológica suficientemente consistente.

Nos Institutos Federais, a relação da Educação Física com a instituição também ultrapassa o espaço curricular. Dois exemplos destacados são os Jogos das Instituições Federais (JIFs) e os Fóruns Nacionais de Políticas Públicas de Educação Física, Esporte e Lazer dos Institutos Federais.

5.1. JIFS, FÓRUNS E DISPUTAS SOBRE O LUGAR DA EDUCAÇÃO FÍSICA

Os Jogos das Instituições Federais, organizados pelo CONIF/COJI (Leite, 2015), foram concebidos com a finalidade de promover formação humana por meio das práticas desportivas, valorizando o caráter educativo e socializador do esporte e criando oportunidades de aprendizagem esportiva. Ao mesmo tempo, a experiência dos jogos evidencia uma contradição: embora exista uma finalidade educativa declarada, permanece forte a reprodução da perspectiva do esporte de alto rendimento.

Outro espaço importante foi o Fórum Nacional de Políticas Públicas de Educação Física, Esporte e Lazer dos Institutos Federais. O primeiro fórum ocorreu em 2011, na Universidade Federal de Pernambuco, e o segundo em 2012, no Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais, Campus Barbacena. Esses espaços possibilitaram a organização e o diálogo entre professores da área e contribuíram para a formulação de propostas relacionadas às políticas de Educação Física nos Institutos.

Os fóruns, contudo, também apresentaram contradições. Conforme apontado por Maciel (2013), coexistiam posições comprometidas com uma Educação Física articulada a um projeto mais amplo de formação humana e posições de caráter corporativista, centradas na valorização da área pelo próprio pertencimento profissional dos docentes.

As cartas produzidas nos fóruns apresentaram, entre outros pontos, a defesa da não filiação ao Conselho Regional de Educação Física para o desenvolvimento das atividades nos Institutos e a reivindicação da Educação Física como componente curricular no ensino médio. Esses posicionamentos constituíram avanços importantes no cenário da área.

6. EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: PERMANÊNCIAS E CONTRADIÇÕES

A trajetória histórica analisada permite identificar uma permanência fundamental: a Educação Física esteve presente na Educação Profissional desde a constituição das Escolas de Aprendizes e Artífices, mas sua presença não foi acompanhada pela construção de uma identidade pedagógica específica para esse campo.

Nos primeiros períodos, a Educação Física foi mobilizada para produzir corpos saudáveis, disciplinados e adaptados. A ginástica, os exercícios militares e as práticas esportivas cumpriam funções relacionadas à moralização, ao controle, à saúde e à preparação para o trabalho. Posteriormente, a valorização do esporte e do treinamento deslocou parcialmente essas funções, mas manteve uma concepção predominantemente tecnicista e acrítica.

A legislação também passou por mudanças importantes. A Educação Física transitou da condição de prática educativa e atividade obrigatória para a condição de componente curricular da Educação Básica. Entretanto, a mudança legal não eliminou a distância entre a presença da Educação Física na instituição e sua efetiva articulação com um projeto de formação integrada.

Nos Institutos Federais, essa contradição assume uma dimensão particular. A proposta institucional de formação integrada, articulada à ciência, à cultura, ao trabalho e à tecnologia, exige que os diferentes componentes curriculares superem a organização fragmentada do conhecimento. A Educação Física, nesse sentido, não deveria apenas estar presente na Educação Profissional, mas participar da construção de sua proposta formativa.

A questão central não é, portanto, simplesmente garantir a existência da Educação Física no currículo. Trata-se de compreender que conhecimento a área socializa, que concepção de ser humano sustenta sua prática, quais relações estabelece com o trabalho e com a cultura e como contribui para a formação dos estudantes.

A partir dessa perspectiva, a corrente crítico-superadora e a concepção de cultura corporal oferecem elementos para uma reorganização da Educação Física. O Coletivo de Autores (1992) compreende a Educação Física como prática pedagógica que tematiza formas de atividades expressivas corporais historicamente produzidas. Esse entendimento permite deslocar a área de uma função limitada à saúde, à aptidão física ou ao rendimento esportivo e inseri-la em uma concepção de formação humana.

Da mesma forma, a perspectiva politécnica compreende a formação para além da fragmentação entre conhecimentos gerais e específicos. A politecnia pressupõe integração entre diferentes conhecimentos e a compreensão das relações que constituem a totalidade social. Nesse horizonte, a Educação Física pode contribuir para a formação humana integral ao tratar criticamente os conhecimentos da cultura corporal e suas relações históricas, sociais e culturais.

Assim, a história da Educação Física na Educação Profissional mostra que o problema não está na ausência da área, mas na forma como sua presença foi historicamente organizada. A principal contradição pode ser expressa na diferença entre uma Educação Física que simplesmente ocupa um espaço dentro da Educação Profissional e uma Educação Física construída a partir das finalidades e especificidades de um projeto de formação integrada.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise histórica desenvolvida evidência que a relação entre Educação Física e Educação Profissional acompanha a própria formação da rede federal, mas foi marcada por descontinuidades, permanências e contradições. Desde as Escolas de Aprendizes e Artífices, a Educação Física foi incorporada aos processos formativos de maneira subordinada às concepções predominantes de educação, sociedade e trabalho de cada período.

Entre 1909 e 1937, predominaram as concepções higienista e militarista, que associavam a Educação Física à saúde, à disciplina dos corpos e à preparação para o trabalho. Entre 1942 e 1977, a área permaneceu como prática obrigatória nas Escolas Industriais e

Técnicas e nas Escolas Técnicas Federais, enquanto as perspectivas pedagógica e esportivista/competitivista passaram a disputar sua orientação.

Entre o final da década de 1970 e os anos 1990, os movimentos renovadores produziram uma ruptura importante ao questionarem a neutralidade e o tecnicismo da área e defenderem a Educação Física como disciplina escolar. Essa disputa encontrou expressão legal na LDB de 1996. Posteriormente, a constituição dos Institutos Federais ampliou as possibilidades de articulação da área com um projeto de formação integrada, mas não eliminou as marcas históricas de fragmentação.

Os JIFs e os fóruns nacionais demonstram que a Educação Física ocupa diferentes espaços nos Institutos Federais, mas também revelam a permanência da hegemonia esportiva e de perspectivas que nem sempre dialogam com um projeto de formação humana integral. A presença institucional, portanto, não deve ser confundida com integração curricular.

Retomar essa trajetória histórica permite compreender que construir uma Educação Física da Educação Profissional exige mais do que adaptar conteúdos ou assegurar carga horária. Exige discutir fundamentos, concepções de formação, currículo e projeto de sociedade. Nesse sentido, a articulação entre a perspectiva politécnica e a concepção crítico-superadora de Educação Física constitui uma possibilidade para superar a condição secundária e artificial historicamente atribuída à área e contribuir para uma formação que articule trabalho, ciência, cultura e desenvolvimento humano.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909. Cria nas capitais dos Estados da República Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional primário gratuito. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1909.
- BRASIL. Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio. Consolidação dos dispositivos concernentes às Escolas de Aprendizes Artífices. Portaria de 13 de novembro de 1926. Rio de Janeiro, 1926.
- BRASIL. Constituição dos Estados Unidos do Brasil, de 10 de novembro de 1937. Rio de Janeiro, 1937.
- BRASIL. Decreto-Lei nº 4.073, de 30 de janeiro de 1942. Lei orgânica do ensino industrial. Rio de Janeiro, 1942a.
- BRASIL. Decreto-Lei nº 4.127, de 25 de fevereiro de 1942. Estabelece as bases de organização da rede federal de estabelecimentos de ensino industrial. Rio de Janeiro, 1942b.

- BRASIL. Decreto-Lei nº 705, de 25 de julho de 1969. Altera a redação do art. 22 da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Brasília, DF, 1969.
- BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, DF, 1971a.
- BRASIL. Decreto nº 69.450, de 1º de novembro de 1971. Regulamenta o artigo 22 da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e alínea c do artigo 40 da Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968. Brasília, DF, 1971b.
- BRASIL. Lei nº 6.545, de 30 de junho de 1978. Dispõe sobre a transformação das Escolas Técnicas Federais de Minas Gerais, do Paraná e Celso Suckow da Fonseca em Centros Federais de Educação Tecnológica. Brasília, DF, 1978.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF, 1996.
- BRASIL. Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF, 1997a.
- BRASIL. Ministério da Educação. Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997b.
- BRASIL. Lei nº 10.793, de 1º de dezembro de 2003. Altera a redação do art. 26, § 3º, e do art. 92 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Brasília, DF, 2003.
- BRASIL. Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e dá outras providências. Brasília, DF, 2004.
- BRASIL. Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e dá outras providências. Brasília, DF, 2008.
- CASTELLANI FILHO, L. Política educacional e educação física. Campinas, SP: Autores Associados, 1998.
- COLETIVO DE AUTORES. Metodologia do ensino de educação física. São Paulo: Cortez, 1992.
- GHIRALDELLI JR., P. Educação Física Progressista. São Paulo: Loyola, 1998.
- LEITE, T. B. Criação dos jogos das instituições federais de educação profissional e tecnológica. Boletim Técnico IFTM, Uberaba-MG, ano 1, n. 1, p. 48-53, set./dez. 2015.
- MACIEL, T. B. A Educação Física e os esportes nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: debatendo os rumos da formação dos estudantes. 2013. Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, Rio de Janeiro, 2013.

NOVELLI, G. Ensino profissionalizante na cidade de São Paulo: um estudo sobre o currículo da Escola Profissional Feminina nas décadas de 1910, 1920 e 1930. In: ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. Anais da 27ª Reunião Anual, Caxambu, 2004.

QUELUZ, G. L. Escola de Aprendizizes Artífices do Paraná (1909-1930). *Tecnologia & Humanismo*, v. 39, p. 39-112, 2010.

CAPÍTULO XXXIV

A EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: LIMITES E POSSIBILIDADES PARA UMA FORMAÇÃO POLITÉCNICA

PHYSICAL EDUCATION IN PROFESSIONAL AND TECHNOLOGICAL EDUCATION: LIMITS AND POSSIBILITIES FOR POLYTECHNIC EDUCATION

DOI: 10.51859/amplla.hec6315-34

Jomar Borges dos Santos¹

¹ Licenciado em Educação Física (UFBA), Pedagogia (UCB) e Mestre em Educação Profissional e Tecnológica pelo Instituto Federal do Paraná (IFPR). Servidor do Instituto Federal de São Paulo (IFSP).

RESUMO

Este trabalho aborda a inserção da Educação Física, enquanto disciplina, na Educação Profissional e Tecnológica, tendo como referência o Instituto Federal do Paraná e, especificamente, o curso de Programação de Jogos Digitais. A pesquisa tem como objetivo discutir a relação entre Educação Física e Educação Profissional, através da construção de um guia para o curso de Programação de Jogos Digitais do IFPR. Parte-se do entendimento de que as perspectivas teórico-metodológicas que hegemonizam o projeto de formação para a Educação Profissional e sua relação com a Educação Física são voltadas a atender demandas do capital, constituindo um projeto de formação na perspectiva unilateral, limitando a perspectiva de desenvolvimento dos indivíduos. Como referência teórica, o estudo articula a perspectiva politécnica e a corrente crítico-superadora da Educação Física, tomando como fundamento a Cultura Corporal. Metodologicamente, caracteriza-se como pesquisa bibliográfica e documental, complementada pela aplicação de questionário aberto junto a professores do IFPR. Foram analisados documentos institucionais, especialmente o Plano de Desenvolvimento Institucional, o Projeto Político Pedagógico e os Projetos Pedagógicos do Curso de Programação de Jogos Digitais. Os resultados indicam que a prática pedagógica da Educação Física no ensino médio integrado do IFPR não se diferencia da prática desenvolvida em instituições de ensino regulares. Também evidenciam heterogeneidade em relação ao entendimento

sobre o papel da Educação Física no curso e sobre os conteúdos da área, além da predominância de referências à promoção da saúde, ao esporte e à recreação. Conclui-se que a pouca integração da Educação Física na Educação Profissional se confirma e que é necessária uma reorganização da área, articulada a um projeto de formação integrada e politécnica.

Palavras-chave: Formação Politécnica. Educação Profissional. Educação Física. Cultura Corporal. Instituto Federal.

ABSTRACT

This study addresses the insertion of Physical Education as a subject in Professional and Technological Education, taking the Federal Institute of Paraná and, specifically, the Digital Games Programming course as a reference. The research aims to discuss the relationship between Physical Education and Professional Education through the construction of a guide for the Digital Games Programming course at IFPR. It starts from the understanding that the theoretical-methodological perspectives that hegemonize the training project for Professional Education and its relationship with Physical Education are oriented toward meeting the demands of capital, constituting a training project from a unilateral perspective and limiting the development of individuals. As a theoretical reference, the study articulates the polytechnic perspective and the critical-overcoming approach to Physical Education, taking Body Culture as its foundation.

Methodologically, it is characterized as bibliographic and documentary research, complemented by an open questionnaire applied to IFPR teachers. Institutional documents were analyzed, especially the Institutional Development Plan, the Political Pedagogical Project and the Pedagogical Projects of the Digital Games Programming Course. The results indicate that the pedagogical practice of Physical Education in the integrated secondary education program at IFPR does not differ from the practice developed in regular educational institutions. They also reveal heterogeneity regarding the understanding of the

role of Physical Education in the course and the contents of the area, in addition to the predominance of references to health promotion, sport and recreation. It is concluded that the limited integration of Physical Education into Professional Education is confirmed and that the area needs to be reorganized in articulation with an integrated and polytechnic training project.

Keywords: Polytechnic Training. Professional Education. Physical Education. Body Culture. Federal Institute.

1. INTRODUÇÃO

Na última década a Educação Profissional alcançou um patamar importante no cenário educacional no Brasil. Nesse período, a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica alcançou o seu centenário e a implementação dos Institutos Federais representa este processo de consolidação.

O problema da prática pedagógica da Educação Física gerou/gera uma intensa discussão na área. Produções da década 80 e 90 (Coletivo de Autores, 1992; Kunz, 1991; Castellani Filho, 1998), período do movimento renovador da Educação Física, já apontavam alguns problemas nesse sentido, como a priorização dos conteúdos esportivos, negação do conhecimento científico, descuido com o tempo pedagógico, desarmonia entre teoria e prática, sexismo, assim como avaliações com caráter segregadoras e punitivas. Se observarmos estas questões na relação da Educação Física com a EPT, no contexto atual, perceberemos que estes problemas ainda são bastante comuns, como nos mostra o trabalho desenvolvido por Maciel (2013).

Entendemos que as perspectivas teóricas metodológicas que hegemonizam o projeto de formação para a Educação Profissional e sua relação com a Educação Física são voltadas a atender demandas do capital, constituindo um projeto de formação na perspectiva unilateral, limitando a perspectiva de desenvolvimento dos indivíduos. Neste contexto, levantamos a seguinte questão: de que forma o resgate das bases e fundamentos da Escola do Trabalho, associados à perspectiva de Educação Física fundamentada na Cultura Corporal, pode contribuir para a construção de uma formação politécnica na Educação Profissional e Tecnológica?

O trabalho parte do campo da Cultura Corporal e das problemáticas concretas da relação da prática pedagógica da Educação Física na Educação Profissional, tendo como objetivo principal apontar possibilidades para a alteração da relação referida, através da construção de materiais de apoio para a prática pedagógica da Educação Física (EF) no curso de Programação de Jogos Digitais do IFPR Curitiba.

1.1. JUSTIFICATIVA E PROBLEMA INVESTIGADO

A perspectiva de trabalho da Educação Física na educação profissional, nos Institutos Federais, não se diferencia do trabalho realizado com a Educação Física na educação regular. Dessa forma, pouco contribui para a construção de um projeto formativo na perspectiva politécnica.

As publicações de Moura (2007) e Kuenzer (1997) nos apresentam elementos importantes para compreender questões referentes ao histórico e concepção no processo de construção e consolidação da Rede de EPCT. Moura (2007) nos oferece uma retomada histórica da conformação da educação profissional no Brasil e da dualidade estrutural existente entre esta e a educação básica. Ele nos aponta também a necessidade de experiências que articulem essas esferas para a superação da dualidade citada. Já Kuenzer (1997) nos aponta a necessidade de compreender a lógica dos organismos oficiais na proposição das políticas para o ensino médio no contexto da educação brasileira.

Essa lacuna teórica fica exposta no trabalho desenvolvido por Gasparotto e Navarro (2017) que, apesar de dialogar com apenas um dos períodos trabalhados na pesquisa, apresentam o levantamento da produção sobre tal discussão em periódicos da área desde a publicação da Lei nº 9.394/96, conhecida como Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. No trabalho, foram analisados mais de cento e trinta e nove artigos e apenas seis deles tratavam sobre as problemáticas apontadas da relação entre Educação Física e EPT.

Além da assimetria político-pedagógica e da relação forçada na construção da legislação, outros dois elementos observados justificam este projeto: pouca produção teórica sobre o tema e a Reforma do Ensino Médio implementada pelo Governo Temer em 2017 (Lei nº 13.415).

Outro fator bastante relevante que reabre a discussão sobre a necessidade da Educação Física enquanto disciplina curricular para formação no Ensino Médio foi a Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016, sancionada sob a forma da Lei nº 13.415, de

16 de fevereiro de 2017. A aprovação do projeto retirou a obrigatoriedade das disciplinas de Artes, Sociologia, Filosofia e Educação Física nos três anos do ensino médio, representando um retrocesso para a perspectiva de formação do Ensino Médio.

2. PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO

O primeiro entendimento é em relação à concepção de Educação Física. A trajetória da Educação Física escolar é marcada por tradições que são influenciadas, principalmente, pelas abordagens da Atividade Física em promoção à saúde e a Desenvolvimentista.

Caberei à educação e à educação física formar hábitos conscientes. A escola é concebida como instituição adaptativa, local de formação de hábitos. A finalidade da educação física escolar restringe-se à formação no indivíduo, à formação de um aluno com hábitos de vida saudável que permaneçam por toda a vida. Evidencia-se uma visão de homem a-histórico, passivo, cindido das relações com a natureza e os outros homens. (GUEDES; GUEDES, 1993).

Já a perspectiva Desenvolvimentista defende que a educação física deve desenvolver as habilidades básicas, habilidades específicas e comunicação não-verbal. Sendo assim, o conteúdo a ser ensinado está subordinado às habilidades a serem apreendidas em cada série de ensino. Para esta abordagem o sujeito a ser formado é visto na perspectiva biológica, como um organismo perfeito que tende a funcionar dentro da normalidade e que depende de adequada estimulação para normalizar o comportamento e o desenvolvimento motor. (TANI, 1988).

Temos acordo com a crítica apresentada pelo Coletivo de Autores sobre estas concepções: são sistematizadas a partir de uma lógica formal, uma pedagogia não crítica e um conhecimento técnico. Materializando uma prática pedagógica conservadora, porque a natureza da reflexão pedagógica não explicita as relações sociais e mascara seus conflitos (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 17).

Desta forma, entende-se a Educação Física enquanto uma prática pedagógica que, no âmbito escolar, tematiza formas de atividades expressivas corporais, formas estas que configuram uma área de conhecimento que podemos chamar de cultura corporal (COLETIVO DE AUTORES, 1992).

Segundo a perspectiva Crítico-Superadora, o conhecimento é tratado metodologicamente de forma a favorecer a compreensão dos princípios da lógica dialética

materialista: totalidade, movimento, mudança qualitativa e contradição. É organizado de modo a ser compreendido como provisório, produzido historicamente e de forma espiralada vai ampliando a referência do pensamento do aluno.

Outro entendimento é em relação à perspectiva que servirá de base tanto para pensar a perspectiva de Educação Profissional, como para construir o processo de diálogo e síntese da Educação Física nessa. Essa perspectiva se materializa com a concepção politécnica de educação que surge em contraposição ao projeto de formação unilateral e contribui para traçar um projeto educacional visando a formação de sujeitos tendo como referência a emancipação humana.

O conceito de politecnia desenvolvido pela Escola do Trabalho é derivado da crítica marxista às bases e fundamentos da educação, ensino e qualificação burguesa. Marx, Engels e Lenin alicerçam a base da crítica aos fundamentos da educação burguesa na sociedade capitalista. A proposta de Educação Politécnica foi materializada na experiência da Escola Comuna (Escola do Trabalho), que além de formular as bases e princípios desta nova perspectiva educacional, materializou algumas experiências.

Krupskaya (1967) defendia que a educação deveria se desenvolver numa íntima relação entre estudo e trabalho produtivo. Para isso, a escola deveria ser orientada para o desenvolvimento da compreensão e valorização da vida social, práticas de trabalho coletivo e autogestão, contribuir para uma nova formação moral, preparar para valorizar e realizar tanto trabalho manual quanto o intelectual, proporcionar aos estudantes os fundamentos das ciências e formar especialistas em todos os domínios.

O trabalho como centro do processo pedagógico, associado às questões da autodireção dos educandos nos processos formativos e do vínculo do ensino às questões da atualidade são fundamentos presentes nos princípios dos autores da Escola do Trabalho.

Assim sendo, concordamos com Kuenzer (2002, p. 87) quando aponta que a politecnia supõe uma nova forma de integração de vários conhecimentos, que quebra os bloqueios artificiais que transformam as disciplinas em compartimentos específicos, expressão da fragmentação da ciência. Nessa concepção, evidencia-se que conhecer a totalidade não é dominar todos os fatos, mas as relações entre eles, sempre reconstruídas no movimento da história.

Além de delimitarmos a perspectiva de Educação Física e de Educação Profissional que trabalharemos, é fundamental destacarmos sobre quais pressupostos e lógica analisaremos

os problemas levantados. Neste sentido, o método para a análise científica deste estudo é o Materialismo Histórico-dialético, enquanto teoria do conhecimento.

Nesse sentido, definimos como uma concepção de mundo, um método que aceita uma apreensão da realidade, no sentido de ir à raiz, e uma práxis, articulação entre teoria e prática na busca de mudanças e transformações, tanto no plano do conhecimento quanto na realidade social (FRIGOTTO, 2008).

2.1. FUNDAMENTAÇÃO EPISTEMOLÓGICA

Para compreendermos a base teórica que fundamenta a relação do ensino profissional e tecnológico e Educação Física, precisamos partir de alguns questionamentos fundamentais: Como o ser humano se desenvolve? Qual o papel da escola no processo de humanização? E qual a contribuição do ensino profissional e tecnológico no desenvolvimento dos jovens e adultos?

Mas, afinal, o que é o ser humano? Assim, partimos do entendimento de que o homem não nasce homem, pelo contrário, ele torna-se com o tempo, ao acessar os elementos socialmente produzidos e historicamente acumulados pelo conjunto da humanidade. Ao afirmar que o homem é qualitativamente diferente dos animais, pois produz cultura, Leontiev (2004, p. 261) demonstra que o homem é um ser de natureza social, de tudo que provém da sua vida em sociedade, no seio da cultura criada pela humanidade.

Assim sendo, destacamos a escola como lugar privilegiado para acessar uma parte da cultura produzida pela humanidade. A escola é uma instituição cujo papel consiste na socialização do saber sistematizado e existe para proporcionar a aquisição dos instrumentos ao saber elaborado (ciência), bem como os rudimentos desse saber (SAVIANI, 2012).

Deste modo, a educação deve garantir o acesso ao saber de forma sistemática e qualitativa. Saviani (2012) define que o processo educativo significa o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens.

Então, o desenvolvimento omnilateral do ser humano aparece enquanto uma possibilidade, já que na sociedade atual é impulsionada a formação unilateral do ser humano. A partir dessa defesa, Manacorda (1991) aponta que o ensino deveria estar vinculado com o trabalho produtivo, como uma forma de combater a unilateralidade nos seres humanos, perspectivando a união entre fins individuais e coletivos.

Entende-se então por politecnia o domínio das técnicas para realização de trabalhos criativos e flexíveis. Kuenzer (2002) supõe um conhecimento que supere o empírico imediato e domínio da técnica, podendo chegar a formas de pensamento mais abstratas, críticas, com criatividade e autonomia intelectual. Ou ainda, vai além de soma das partes fragmentadas.

Nesse contexto, o papel da Educação Física na Educação Profissional ainda merece atenção particular. Embora a relação entre a Educação Física e a Educação Profissional e Tecnológica remonte ao início da rede de Educação Profissional e Tecnológica no Brasil, ainda são poucos os estudos que se debruçaram sobre o histórico da Educação Física na Educação Profissional e Tecnológica no Brasil ou sobre as possibilidades e potencialidades político-pedagógicas da Educação Física na EPT.

As perspectivas teórico-metodológicas que hegemonizam o projeto de formação para a Educação Profissional e Tecnológica no Brasil são voltadas para atender as demandas do capital e constituem um projeto de formação com perspectiva unilateral, o que limita o desenvolvimento e a autonomia dos indivíduos. É com foco nesse elemento que tomamos como base a perspectiva politécnica e a corrente Crítico-Superadora, visando contribuir para um projeto formativo da Educação Física na Educação Profissional que seja voltada para formação humana integral.

Partimos do pressuposto que, enquanto concepção de formação, a perspectiva da formação politécnica na Educação Profissional e Tecnológica existe no plano ideal, não está refletida teoricamente e praticamente na EPT. As abordagens da Educação Física que acontecem no chão da escola, mais especificamente nas escolas profissionais e tecnológicas, não apresentam identificação com proposta de formação proposta na EPT.

2.2. FUNDAMENTAÇÃO METODOLÓGICA

Levando em consideração as problemáticas apresentadas e a necessidade de alteração da prática pedagógica da EF na EPT, apresentamos a seguinte hipótese de trabalho: a Educação Física que se realiza na educação profissional, nos Institutos Federais, não se diferencia da Educação Física da educação propedêutica, desta forma, pouco contribui para a construção de um projeto formativo na perspectiva politécnica.

Sobre os procedimentos técnicos, foram utilizadas pesquisas bibliográficas e documentais. A pesquisa bibliográfica se caracteriza por realizar-se a partir de registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros,

artigos, teses (SEVERINO, 2007). Neste caso, foi realizada por meio do estudo de obras escritas pelos principais autores da Escola do Trabalho, das obras do Movimento Renovador na Educação Física e das Teses e Dissertações elaboradas nos últimos dez anos que tratem da temática em questão no Brasil.

Já a pesquisa documental caracteriza-se por ter como fonte documentos no sentido amplo, não só documentos impressos e cujo conteúdo ainda não teve nenhum tratamento analítico (SEVERINO, 2007). Foram analisados principalmente documentos institucionais do Instituto Federal do Paraná, tais como o Projeto Político Pedagógico, o Plano de Desenvolvimento Institucional e o Projeto Pedagógico do Curso de Programação de Jogos Digitais.

Como instrumento metodológico foi utilizado um questionário aberto por meio do Google Forms, aplicado junto aos professores do IFPR, no período de junho a novembro de 2019, objetivando observar as seguintes questões: concepção de EPT e EF, limites da EF na EPT, potencialidades da EF na EPT e sugestões de como a EF poderia ser organizada na EPT. O questionário não foi utilizado como um instrumento pontual, mas como um instrumento de aproximação e diálogo, com o intuito de contribuir para o processo de construção do produto educacional apontado.

Foram selecionados oito professores, quatro de Educação Física e quatro do núcleo técnico. Antes da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, foi contextualizado o objetivo da pesquisa e a função dos questionários que estavam sendo aplicados. A realização da pesquisa junto aos professores foi autorizada pelo Comitê de Ética (Parecer 3.220.780), em 25 de março de 2019. O questionário foi disponibilizado pela plataforma Google Forms, garantindo o sigilo e anonimato dos participantes.

3. RESULTADOS E DISCUSSÕES

Observamos inicialmente se existem referências a cinco categorias que serão importantes no desenvolvimento da pesquisa: emancipação, formação humana, formação politécnica, transformação social e educação física. Estas categorias foram observadas no Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI, Projeto Político Pedagógico – PPP e no plano de curso do curso de Programação de Jogos Digitais (MATA, 2014).

Nessa observação inicial, pudemos perceber que a categoria emancipação é citada dez vezes no PDI, seis vezes no PPP e nenhuma vez no plano de curso. A categoria transformação

social foi citada duas vezes no PDI, nenhuma vez no PPP e no plano de curso. Formação humana é citada nove vezes no PDI e nenhuma vez nos outros documentos. Formação politécnica é citada uma vez no PDI e nenhuma nos outros documentos e Educação Física é citada uma vez no PDI e nenhuma no PPP.

Como pontuamos anteriormente, em relação ao histórico da EF na educação/EPT, a legitimação da organização da EF escolar e sua prática pedagógica foi pautada, por um longo período, a partir da tradição militar, médica e esportiva. Sendo assim, o objetivo da Educação Física na escola está pautado nas perspectivas de promoção da saúde no desenvolvimento de aptidão física, ou no estímulo à seleção de talentos esportivos.

Com o avanço da produção científica na área e a atuação política dos profissionais ligados ao movimento de renovação da EF, no final da década de 80, a EF escolar alcança o patamar de disciplina curricular. De acordo com a LDB de 20 de dezembro de 1996, em seu artigo nº 26, § 3º, a Educação Física integrada à proposta pedagógica da escola é componente curricular da educação básica.

Apesar do avanço em ser reconhecida enquanto um componente curricular, ainda permanecia os conflitos de interpretação em relação à sua obrigatoriedade. Através da Lei nº 10.793, de 1º de dezembro de 2003, esse conflito é superado, ficando a redação da LDB com o seguinte texto: a Educação Física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular obrigatório da educação básica, sendo sua prática facultativa ao aluno em situações específicas.

Desta forma, a EF adquire ordenamento legal/político para deixar de ser entendida como uma mera atividade escolar, esvaziada de sentido, pautada na perspectiva biologicista e dissociada de um processo de formação ampliado. Essa legitimidade, expressa na LDB, possibilita aos profissionais que atuam na EF repensar e reorganizar sua prática pedagógica em seus locais de trabalho. Essa possibilidade de uma reorientação para a EF pode/deve se materializar na alteração dos currículos e conteúdos a serem ensinados.

Apesar dessa afirmação, não podemos deixar de pontuar que o conjunto de leis, decretos e outros dispositivos legais construídos até aqui pouco se preocupou em garantir a relação da EF com a educação integral dos estudantes. A EF sempre foi utilizada como um instrumento visando garantir os anseios das classes dominantes.

3.1. EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, TRABALHO E INTEGRAÇÃO CURRICULAR

A LDB de 1996 também apresenta o ordenamento legal para a EPT. De acordo com o artigo 39 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, a organização da EPT no Brasil integra-se aos diferentes níveis e modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia. Sendo assim, abrange cursos de formação inicial e continuada e qualificação profissional, de educação profissional técnica de nível médio e educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação (verticalização). A formação nos cursos de EPT de nível médio é desenvolvida de forma articulada, integrada ou concomitante, ou subsequente.

A partir dessa organização a formação na EPT no Brasil se projeta numa perspectiva de formação integrada, pelo e para o trabalho, em especial, a perspectiva de formação dos IFs. Conforme Saviani (2007), o trabalho é entendido como aquilo que caracteriza a existência humana, pois trabalhar é agir sobre a natureza e transformá-la com o objetivo de atender as necessidades humanas.

Dessa forma, entende-se o trabalho como um produtor de conhecimento e fundamental para a formação integral do sujeito, onde ocorre a formação profissional conjuntamente com as dimensões da formação técnica, científica, cultural etc. Nessa perspectiva, se projeta a formação de trabalhadores autônomos com a compreensão dos fundamentos científicos-tecnológicos dos processos produtivos objetivando superar a dicotomia teoria e prática.

Além desses elementos expostos, para pensar a relação da EF no IFPR é importante ressaltar o que está exposto no Parecer CNE/CEB nº 11/2008. Neste documento são apresentados elementos fundamentais que norteiam o entendimento sobre os eixos tecnológicos. Sendo assim, para pensar a integração da EF é necessário refletir de que forma essa área tem se relacionado com o curso/percurso formativo derivado dos eixos tecnológicos em que a EF está inserida.

3.2. A EDUCAÇÃO FÍSICA NO CURSO DE PROGRAMAÇÃO DE JOGOS DIGITAIS

O curso selecionado para analisarmos foi o de Programação de Jogos Digitais. O curso em questão é da modalidade ensino médio integrado, tem duração de três anos e apresenta como objetivo a formação de profissionais técnicos de nível médio que possam trabalhar no desenvolvimento de produtos de entretenimento digital interativo em diferentes

plataformas, como computadores e celulares. Conforme a proposta educacional da instituição, objetiva-se também uma formação humanística e integral para que, além de técnicos, os profissionais sejam cidadãos críticos e reflexivos capazes de compreender e atuar em sua realidade, explorando o uso das tecnologias com responsabilidade social.

Para observarmos essa relação analisamos a forma que a EF está inserida no PPC do curso de Programação de Jogos Digitais. Durante a pesquisa, pudemos acessar dois documentos: o PPC de 2015, que estava em vigor desde o início da pesquisa, e o documento aprovado em 2019, que entraria em vigor em 2021.

A EF está inserida no curso como uma disciplina do núcleo comum, que é ofertada aos estudantes durante os três anos de curso (Educação Física I, Educação Física II, Educação Física III). Durante o primeiro ano, a disciplina Educação Física I é ofertada com a carga horária de oitenta horas, durante dois dias na semana. A disciplina Educação Física II é ofertada, no segundo ano, com carga horária de oitenta horas durante dois dias na semana. Já a disciplina Educação Física III é ofertada no terceiro ano, com carga horária de quarenta horas, uma vez por semana.

Essa disposição das disciplinas oferecidas, carga horária e dias da semana se mantém praticamente a mesma do PPC de 2015 para o PPC de 2019. A única diferença apresentada é que no PPC de 2019 foi criado o 4º ano, e a disciplina Educação Física III será ofertada nele.

Um elemento a ser ponderado nessa disposição das disciplinas é em relação à redução da carga horária das disciplinas de humanas no último ano do curso. No último ano de curso existe um aumento de carga horária nas disciplinas técnicas e uma diminuição nas disciplinas do núcleo comum. O movimento de disputa de carga horária parece revelar um momento de cisão da formação propedêutica e técnica. Será que, mesmo com a diminuição da carga horária, os conhecimentos do núcleo comum não poderiam cumprir um papel importante nesse momento de especialização da formação?

Outra ponderação a ser feita sobre o papel da EF no curso é em relação ao tipo de conteúdo ofertado. Ao analisarmos as ementas das três disciplinas ofertadas, podemos perceber pouca referência ao conteúdo Jogo. A única referência direta ao conteúdo Jogo está na disciplina Educação Física I, sugerido como bibliografia complementar a obra de Brotto sobre jogos cooperativos.

Se olharmos o conjunto de concepções expressas na formatação das disciplinas, podemos perceber uma relação de concepções, que são expostas de forma genérica e não,

necessariamente, se relacionam. Aparentemente o PPC de 2019 apresenta um possível avanço se nos basearmos só nas referências bibliográficas, pois apresenta a inclusão de mais duas bibliografias sobre o conteúdo Jogo, além da manutenção de obra já presente na bibliografia complementar da disciplina Educação Física I.

Apontamos como aparente o avanço por entender que o aumento pontual de bibliografia na ementa não sugere uma mudança na concepção do trabalho que já vinha sendo desenvolvido. Outro fator que chama atenção é o aumento significativo da bibliografia vinculada à concepção da atividade física e saúde. Além do aumento da bibliografia, os textos presentes nas ementas demarcam uma afinidade maior com as perspectivas da Atividade Física e Saúde e Desenvolvimentista.

3.3. PERCEPÇÕES DOS PROFESSORES SOBRE A RELAÇÃO ENTRE EDUCAÇÃO FÍSICA E EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

Em relação à concepção de Educação Profissional, apareceram perspectivas que compreendem a EPT como uma área que contempla o ensino de técnicas, tecnologias e processos necessários para o exercício do trabalho, mas que não deve ficar distante de discussões críticas; perspectivas que destacam integração e articulação entre ciência, tecnologia e cultura; e perspectivas que enfatizam a preparação para o mercado de trabalho.

Em relação à concepção de Educação Física, também foram identificadas diferentes perspectivas. Uma delas apresenta como finalidade a melhoria da saúde e da qualidade de vida, buscando criar nos alunos o prazer e o gosto pelo exercício e pelo desporto e trabalhando conteúdos como fisiologia, biomecânica, nutrição, anatomia, frequência cardíaca, avaliação física, respiração, alimentação e lesões esportivas.

Outra perspectiva apresentada compreende a Educação Física como área do conhecimento que proporciona o acesso a várias manifestações e práticas corporais, possibilitando a relação entre prática e discussão crítica sobre seu conteúdo histórico, filosófico e social. Nessa perspectiva, a Educação Física não se limita ao conjunto dos esportes, mas contempla atividades circenses, ginásticas, lutas, jogos, esportes, atividade física, saúde e qualidade de vida, imagem corporal, influência das mídias sobre os padrões de beleza, danças, entre outros.

Quanto aos aspectos negativos, foi apontada a dificuldade de dar credibilidade à disciplina e aos conceitos nela discutidos em relação às disciplinas do núcleo técnico. Também

foi apontada a própria contradição existente no desenvolvimento das aulas de Educação Física em cursos técnicos de nível médio integrado, que não apresentam nenhuma integração com outras áreas do conhecimento. Outros professores apontaram que os conteúdos aplicados são muito tradicionais e muitas vezes não são relacionados com as especificidades da Educação Profissional.

Quanto aos aspectos positivos, os professores destacaram a possibilidade de construção de conhecimentos articulados e interdisciplinares, o diálogo entre teoria e prática e entre os componentes curriculares e a formação omnilateral. Também foram apresentadas possibilidades de integração dos conteúdos da Educação Física com os conhecimentos específicos dos cursos, como a utilização de jogos intelectivos ou de tabuleiro relacionados a conhecimentos próprios de outras áreas.

Sobre a necessidade de modificar a relação entre Educação Física e Educação Profissional, um dos professores apontou que a dificuldade em trabalhar interdisciplinarmente, visando à superação da fragmentação de conhecimentos e de segmentação da organização curricular, fragiliza especificamente o cumprimento dos princípios norteadores da Educação Profissional Técnica de Nível Médio.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apesar da atualização na LDB e PCNs, das perspectivas criadas pós movimento renovador na EF, percebe-se que a referência à promoção da saúde, do esporte e da recreação ainda são bastante predominantes. Essa dificuldade de consolidação de uma perspectiva para a EF fica expressa também na mescla de concepções expressas na organização das disciplinas da EF no PPC do referido curso. Mesmo com a mudança do PPC, não existe uma definição de concepção clara para EF no curso, bem como não fica exposto como essas concepções se relacionariam.

Parte dessa dificuldade de construção de coesão teórico/política foi apontada na aplicação dos questionários; os professores de EF relataram uma dificuldade de se encontrarem para socializarem o trabalho que vem sendo desenvolvido. Esta dificuldade de compreensão do trabalho desenvolvido pela EF também foi relatada pelos professores do núcleo de disciplinas técnicas. Construir espaços que contribuam para coesão do trabalho desenvolvido é fundamental para superar a forma fragmentada e dissociada que a área se encontra.

Esse processo de auto-organização da EF deve servir como ponto de partida para um processo de organização que envolva outros atores no curso. Além de envolver os professores de outras áreas, é importante englobar outros servidores. A construção de espaços coletivos pode contribuir para superar a fragmentação e favorecer a compreensão do papel da Educação Física no percurso formativo.

A partir desses elementos, a reorganização da Educação Física não pode se limitar à garantia de sua presença no currículo. É necessário discutir seus fundamentos, seus conteúdos e sua relação com o projeto de formação da instituição. A possibilidade de uma reorientação para a EF pode/deve se materializar na alteração dos currículos e conteúdos, orientados pela abordagem da Cultura Corporal.

Assim, o problema não se encerra na ausência da Educação Física, mas na forma como ela está inserida e relacionada ao projeto formativo. O desafio consiste em construir uma Educação Física que não seja apenas uma disciplina na Educação Profissional, mas que possa contribuir efetivamente para a formação humana integral e para a construção de uma formação politécnica.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer CNE/CEB nº 11, de 12 de junho de 2008. Proposta de instituição do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos de Nível Médio. Brasília, DF, 2008.
- BRASIL. Lei nº 10.793, de 1º de dezembro de 2003. Altera a redação do art. 26, § 3º, e do art. 92 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, 2003.
- BRASIL. Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e dá outras providências. Brasília, 2008.
- BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e dá outras providências. Brasília, 2017.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF, 1996.
- CASTELLANI FILHO, L. Política educacional e educação física. Campinas, SP: Autores Associados, 1998.
- COLETIVO DE AUTORES. Metodologia do ensino de educação física. São Paulo: Cortez, 1992.

- FRIGOTTO, G. Educação tecnológica e o ensino médio: concepções, sujeitos e a relação quantidade/qualidade. Rio de Janeiro: UERJ/CNPq/FAPERJ, 2008.
- GASPAROTTO, G. S.; NAVARRO, R. T. Tratamento e abordagens da Educação Física no Ensino Técnico em periódicos nacionais: o estado da arte. *Revista Brasileira de Ciência e Movimento*, v. 25, n. 2, p. 154-165, 2017.
- GUEDES, D. P.; GUEDES, J. E. R. P. Sugestões de conteúdo programático para programas de educação física escolar direcionadas à promoção da saúde. *Revista APEF, Londrina*, v. 9, n. 16, p. 03-14, 1993.
- KRÚPSKAYA, N. Acerca de la educación comunista: artículos y discursos. Moscú: Ediciones en Lenguas Extranjeras, 1967.
- KUENZER, A. Z. Ensino médio e profissional: as políticas do Estado neoliberal. São Paulo: Cortez, 1997.
- KUENZER, A. Z. Ensino médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- KUNZ, E. Educação Física: ensino e mudança. Ijuí: Unijuí, 1991.
- LEONTIEV, A. O desenvolvimento do psiquismo. São Paulo: Centauro, 2004.
- MACIEL, T. B. A Educação Física e os esportes nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: debatendo os rumos da formação dos estudantes. 2013. Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, Rio de Janeiro, 2013.
- MANACORDA, M. A. Marx e a pedagogia moderna. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1991.
- MATA, V. A. Emancipação humana e educação em Marx: para uma crítica da formação burguesa no horizonte da desigualdade social. 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2014.
- MOURA, D. H. Educação básica e educação profissional e tecnológica: dualidade histórica e perspectiva de integração. *Holos, Natal*, v. 2, p. 4-30, 2007.
- SAVIANI, D. Escola e democracia. 42. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.
- SAVIANI, D. História das ideias pedagógicas no Brasil. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.
- SEVERINO, A. J. Metodologia do trabalho científico. 23. ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2007.
- TANI, G. Educação Física Escolar: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1988.

CAPÍTULO XXXV

PRÁTICAS LÚDICAS NA EDUCAÇÃO FÍSICA DA EJA: ESTRATÉGIAS E POSSIBILIDADES PARA SUPERAR AS DIFICULDADES DE PARTICIPAÇÃO

LUDIC PRACTICES IN PHYSICAL EDUCATION IN YOUTH AND ADULT EDUCATION: STRATEGIES AND POSSIBILITIES TO OVERCOME PARTICIPATION DIFFICULTIES

DOI: [10.51859/amplla.hec6315-35](https://doi.org/10.51859/amplla.hec6315-35)

Jaqueline Lima de Almeida ¹

Camila Mayara Silva ²

Cléa Alves Santos ³

Denise Queiroz de Araujo ⁴

Milton Vieira do Prado Junior ⁵

Viviane Carvalho Lima ⁶

¹ Mestranda em Educação Física. Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP/PROEF.

² Mestranda em Educação Física. Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP/PROEF.

³ Mestranda em Educação Física. Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP/PROEF.

⁴ Mestranda em Educação Física. Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP/PROEF.

⁵ Professor Doutor do Departamento de Educação Física. Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP/BAURU.

⁶ Mestranda em Educação Física. Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP/PROEF.

RESUMO

Este artigo apresenta um relato de experiência desenvolvido nas aulas de Educação Física da Educação de Jovens e Adultos (EJA), em uma turma que demonstrava resistência inicial às práticas corporais e preferência pela permanência em sala de aula. O objetivo foi relatar e analisar o uso de estratégias lúdicas como possibilidade de ampliar a participação dos estudantes e favorecer sua aproximação com as aulas de Educação Física. A experiência foi desenvolvida durante o primeiro trimestre de 2026, em uma escola municipal de Praia Grande (SP), com aproximadamente 20 estudantes adultos e idosos. As estratégias partiram da observação das características e necessidades da turma e foram organizadas de forma progressiva, inicialmente com atividades lúdicas realizadas em sala, envolvendo jogos, desafios de raciocínio e memória. Posteriormente, foram introduzidas práticas corporais de maneira gradual e adaptada, considerando a aceitação e as possibilidades dos estudantes. O acompanhamento ocorreu por meio da observação da participação e dos registros da prática pedagógica. Ao longo do período, observou-

se maior aceitação das propostas corporais e ampliação da participação dos estudantes, especialmente em atividades inicialmente recebidas com resistência. A experiência indica que a ludicidade, quando utilizada de forma intencional e articulada aos objetivos da Educação Física, pode constituir uma estratégia de aproximação e participação na EJA, favorecendo o envolvimento dos estudantes nas aulas e ampliando suas possibilidades de vivenciar diferentes práticas corporais.

Palavras-chave: Ludicidade; Educação Física; Educação de Jovens e Adultos; Participação; Práticas corporais.

ABSTRACT

This article presents an account of an experience carried out during Physical Education classes for Youth and Adult Education (EJA) with a group that initially showed resistance to physical activities and a preference for remaining in the classroom. The objective was to report on and analyze the use of playful strategies as a means to increase student



participation and foster engagement with Physical Education classes. The experience took place during the first term of 2026 at a municipal school in Praia Grande (SP), involving approximately 20 adult and elderly students. The strategies were based on observations of the group's characteristics and needs and were organized progressively, starting with playful classroom activities such as games and reasoning or memory challenges. Subsequently, physical activities were introduced gradually and in an adapted manner, taking into account the students' acceptance levels and capabilities. Monitoring was conducted through observation of participation and documentation of pedagogical practices. Over the course of the period, greater

acceptance of the physical activity proposals and increased student participation were observed, particularly regarding activities that had initially met with resistance. The experience indicates that playfulness when used intentionally and aligned with Physical Education objectives can serve as a strategy to foster engagement and participation in EJA, encouraging student involvement in classes and expanding opportunities to experience various physical activities.

Keywords: Playfulness; Physical Education; Youth and Adult Education; Participation; Physical activities.

1. INTRODUÇÃO

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) constitui uma modalidade da Educação Básica marcada pela diversidade de trajetórias escolares, sociais, culturais e profissionais de seus estudantes. Os sujeitos que frequentam essa modalidade chegam à escola trazendo conhecimentos, experiências e diferentes relações com o processo de escolarização, o que demanda práticas pedagógicas que considerem suas características, seus saberes e suas diferentes formas de participação. Na Educação Física, essa especificidade assume particular importância, uma vez que a relação dos estudantes com as práticas corporais também é atravessada por suas experiências, interesses e possibilidades de envolvimento nas aulas. Estudos sobre a Educação Física na EJA apontam desafios relacionados às condições concretas de ensino, à formação docente e à própria produção acadêmica sobre a temática (Goldschmidt Filho; Cruz; Bossle, 2016; Conceição; Silva, 2021).

Gonçalves e Gonçalves (2024), ao discutirem as finalidades da Educação Física na EJA, problematizam os sentidos atribuídos ao componente curricular nesse contexto e ressaltam a importância de considerar os sujeitos e as condições concretas em que a prática pedagógica se desenvolve. Essa perspectiva contribui para compreender que as práticas pedagógicas não devem ser simplesmente transpostas de outros contextos escolares, mas construídas considerando as especificidades dos estudantes e da modalidade.

Essa compreensão torna-se particularmente relevante diante de situações em que os estudantes apresentam resistência inicial às práticas corporais. Nesses contextos, o trabalho pedagógico pode exigir aproximações progressivas, estratégias diversificadas e atenção às formas pelas quais os estudantes respondem às propostas.

Na experiência aqui relatada, a turma apresentava resistência inicial às práticas corporais e preferência pela permanência em sala de aula. Diante dessa realidade, o ponto de partida não foi exigir imediatamente a participação em atividades que envolvessem maior demanda corporal, mas construir possibilidades de aproximação por meio de propostas lúdicas e diversificadas. Foram desenvolvidas atividades que envolviam interação, atenção, raciocínio, comunicação e participação, buscando respeitar as características observadas no grupo e, progressivamente, ampliar as experiências relacionadas às práticas corporais.

Essa perspectiva aproxima-se de Freire (1996), ao considerar a importância do diálogo, do respeito aos saberes dos educandos e do reconhecimento dos estudantes como sujeitos do processo educativo. No contexto da Educação Física, reconhecer os sujeitos da EJA implica observar suas experiências, seus interesses e suas formas de participação, utilizando essas informações para orientar e reorganizar as estratégias pedagógicas. A flexibilização das propostas, nesse sentido, não representa abandono dos objetivos da Educação Física, mas uma possibilidade de construir caminhos de aproximação com os conhecimentos e práticas do componente curricular.

Diante desse contexto, o objetivo deste artigo é relatar e analisar a experiência pedagógica desenvolvida no primeiro trimestre de 2026, discutindo as possibilidades do uso de atividades lúdicas como estratégia de aproximação e participação dos estudantes nas aulas de Educação Física da EJA. Não se pretende estabelecer uma relação causal entre uma atividade específica e as mudanças observadas, mas refletir sobre uma experiência situada e sobre as possibilidades pedagógicas construídas.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

2.1. EJA, DIVERSIDADE E DIÁLOGO PEDAGÓGICO

A Educação de Jovens e Adultos deve ser compreendida a partir dos sujeitos que a constituem e das diferentes histórias que os conduzem ou reconduzem à escola. A diversidade de idades, experiências, conhecimentos, relações com o trabalho e percursos escolares impede que os estudantes sejam compreendidos como um grupo homogêneo. Nesse sentido, as práticas pedagógicas precisam considerar as condições concretas em que esses sujeitos vivenciam a escolarização e as relações que estabelecem com o conhecimento.

A necessidade de considerar as especificidades da modalidade também se relaciona à forma como a EJA é contemplada no campo curricular. Rezende (2026), ao analisar a

(in)visibilidade da EJA na BNCC, discute a presença limitada da modalidade no documento e a predominância de orientações estruturadas para as etapas regulares da Educação Básica. A autora evidencia, assim, uma problemática relacionada ao reconhecimento curricular da EJA e à necessidade de considerar de maneira mais efetiva os sujeitos e os contextos específicos da modalidade.

Essa discussão é relevante porque a EJA não constitui apenas um espaço de escolarização de estudantes de diferentes idades, mas uma modalidade composta por sujeitos com trajetórias educativas, sociais e profissionais diversas. Assim, considerar suas especificidades significa reconhecer que os conhecimentos e experiências trazidos pelos estudantes podem participar da construção do processo de aprendizagem.

Conceição e Silva (2021), ao analisarem a produção científica sobre Educação Física e EJA, identificaram diferentes fatores relacionados às possibilidades e às dificuldades de ensino na modalidade. Entre os aspectos destacados encontram-se as características dos estudantes, a organização da EJA, a relação entre educação e trabalho, os horários disponíveis, questões relacionadas à saúde e aspectos da formação docente. Os autores também evidenciam a necessidade de ampliar a produção científica relacionada à Educação Física na EJA.

A diversidade presente na EJA também demanda uma prática pedagógica capaz de reconhecer os estudantes em suas experiências e saberes. Nessa direção, Freire (1996) compreende a educação como uma prática que pressupõe diálogo, respeito à autonomia e reconhecimento dos conhecimentos construídos pelos educandos. O diálogo, nessa perspectiva, não significa ausência de intencionalidade pedagógica, mas o reconhecimento do estudante como sujeito do processo educativo.

Para a Educação Física, essa concepção permite pensar o planejamento para além da seleção prévia de atividades. A observação das respostas dos estudantes, a escuta e o reconhecimento de suas experiências podem contribuir para que o professor reorganize as estratégias utilizadas, buscando estabelecer relações mais próximas entre os conhecimentos trabalhados e as condições concretas da turma.

Assim, considerar as especificidades dos sujeitos da EJA não significa reduzir as expectativas de aprendizagem ou abandonar os conhecimentos próprios da Educação Física. Significa construir condições para que esses conhecimentos possam ser acessados por estudantes com diferentes trajetórias e formas de relação com a escola e com as práticas corporais.

2.2. EDUCAÇÃO FÍSICA NA EJA

A Educação Física na EJA constitui um campo que ainda demanda ampliação da produção acadêmica e aprofundamento das discussões sobre suas possibilidades pedagógicas. Goldschmidt Filho, Cruz e Bossle (2016), ao analisarem a produção acadêmico-científica relacionada à Educação Física e à EJA, identificaram um número reduzido de estudos e destacaram a necessidade de ampliar a problematização da temática. Os autores defendem uma Educação Física comprometida com processos de emancipação, conscientização, autonomia e criticidade.

Conceição e Silva (2021), em revisão sistemática, também identificaram dificuldades relacionadas ao ensino da Educação Física na EJA, incluindo aspectos referentes à formação inicial e continuada e à escassez de publicações. Ao mesmo tempo, os autores identificaram experiências que procuram enfrentar essas dificuldades por meio de práticas pedagógicas diferenciadas e de uma compreensão ampliada da inclusão.

Gonçalves e Gonçalves (2024) contribuem para essa discussão ao problematizarem o que se pretende com a Educação Física na EJA e os sentidos atribuídos ao componente curricular nesse contexto. O estudo possibilita refletir sobre as finalidades da Educação Física na modalidade e sobre a necessidade de considerar os sujeitos e suas condições concretas ao pensar o ensino.

Essa perspectiva permite pensar o componente curricular como campo de conhecimentos e experiências que pode dialogar com as características, necessidades e possibilidades dos estudantes.

A dissertação de Bezerra (2025), desenvolvida no ProEF da UNESP, também contribui para essa discussão ao abordar a Educação Física na EJA a partir das histórias de vida dos educandos e da perspectiva da educação libertadora. A pesquisa possibilita refletir sobre a importância de considerar a singularidade dos estudantes e suas relações com a retomada da escolarização.

Nesse sentido, a Educação Física na EJA pode contemplar diferentes manifestações da cultura corporal e estratégias pedagógicas que possibilitem aos estudantes diferentes formas de aproximação com os conhecimentos da área. A diversificação das estratégias, entretanto, não significa reduzir o componente curricular ao entretenimento ou à recreação. As propostas precisam manter intencionalidade pedagógica e estar relacionadas aos objetivos e conhecimentos da Educação Física.

2.2.1. Jogos e ludicidade como possibilidades pedagógicas

O jogo constitui uma manifestação cultural marcada pela presença de regras, interação, desafios e diferentes formas de participação. Huizinga (2000) compreende o jogo como elemento constitutivo da cultura, permitindo ultrapassar a compreensão de sua utilização exclusivamente como entretenimento.

Na Educação Física, Freire (2009) inclui o jogo entre os conteúdos do componente e discute suas possibilidades educativas, contribuindo para compreendê-lo como elemento que pode integrar as práticas pedagógicas. Nessa perspectiva, o jogo pode constituir uma experiência de ação e interação, desde que sua utilização esteja relacionada a uma intencionalidade educativa. É justamente por meio da vivência dos jogos que a ludicidade se manifesta na prática pedagógica, deixando de ser um fim em si mesma para atuar como princípio de mediação (Kishimoto, 2011).

A partir dessas contribuições, a ludicidade e o jogo comungam do mesmo potencial, que está relacionado à maneira como as atividades são planejadas, aos objetivos estabelecidos e à relação construída com os sujeitos envolvidos. Portanto, não se pressupõe que toda atividade lúdica ou jogo produza automaticamente interesse, participação ou aprendizagem (Kunz, 2004).

A ludicidade e os jogos podem constituir possibilidades de mediação pedagógica quando o professor identifica barreiras à participação e procura diferentes formas de aproximação com os estudantes. Entretanto, seu uso não deve ser compreendido como uma estratégia capaz de produzir magicamente o engajamento. Seu significado pedagógico está estritamente relacionado à intencionalidade, ao contexto e à maneira como as atividades são organizadas. Portanto, o resgate dos jogos e da ludicidade na Educação Física em especial na modalidade de Educação de Jovens e Adultos demanda do professor uma postura investigativa e sensível. Mais do que ferramentas de distração ou preenchimento de tempo, eles se configuram como eixos articuladores que respeitam a trajetória e a maturidade dos estudantes, abrindo caminhos para que a cultura corporal seja apropriada de forma significativa e dialógica (Freire, 1996; Arroyo, 2017).

3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Trata-se de um relato de experiência de abordagem qualitativa e caráter descritivo, desenvolvido nas aulas de Educação Física da EJA durante o primeiro trimestre de 2026. A

experiência ocorreu em uma escola municipal de Praia Grande (SP), com cerca de 20 estudantes adultos e idosos, em sua maioria acima de 50 anos.

A turma apresentava resistência às atividades corporais e preferência pela permanência em sala de aula. As atividades foram planejadas buscando aproximar a Educação Física dos interesses e possibilidades dos estudantes, utilizando a sala de aula e espaços adaptados.

O percurso começou com jogos, atividades lúdicas e de raciocínio lógico, incluindo bingos, jogos de tabuleiros, dominós, jenga, jogos de dama, jogos de memória e outras atividades. Também foram utilizados vídeos, caça-palavras, cruzadinhas relacionadas à esporte, saúde e ao bem-estar.

As atividades corporais foram introduzidas gradualmente. Alongamentos, inicialmente recebidos com resistência, foram sendo aceitos de maneira adaptada e progressiva. Também foram realizadas atividades de boliche, tiro com arco, caminhadas e exercícios de ginástica de conscientização corporal.

O acompanhamento ocorreu por meio da observação da participação dos estudantes e dos registros da prática pedagógica. A análise concentra-se nas mudanças percebidas no envolvimento e na aceitação das propostas ao longo do trimestre.

4. RELATO DA EXPERIÊNCIA E DISCUSSÃO

No início do período, a resistência às práticas corporais constituía um dos principais desafios. A preferência por permanecer em sala indicava a necessidade de aproximação progressiva, evitando que a participação fosse construída apenas pela exigência de movimento.

As primeiras atividades foram organizadas de maneira lúdica, com jogos de raciocínio e propostas relacionadas à saúde e ao bem-estar. Além do bingo, do dominó e de jogos de tabuleiro tradicionais, também foram utilizadas variações desses mesmos jogos associadas a conteúdos matemáticos, o que criou situações de interação e participação dentro de uma dinâmica mais próxima daquela que os estudantes estavam dispostos a vivenciar.

A presença de atividades com elementos de matemática permitiu aproximar a Educação Física de saberes presentes no cotidiano escolar da turma. No bingo matemático, por exemplo, os estudantes realizavam operações simples e relacionavam os resultados às cartelas; nos jogos de tabuleiro e no dominó, foram mobilizados o raciocínio, a atenção e a

interação coletiva. Essas propostas não substituíram os conteúdos da Educação Física, mas ampliaram as formas de entrada e engajamento dos estudantes nas aulas.

As atividades de memória também favoreceram a participação. Após a memorização de desenhos que o professor marcava em um papel, os estudantes eram convidados a identificar o espaço correspondente na lousa ao local lembrado. A proposta transformou uma atividade inicialmente realizada em sala em uma situação de participação coletiva, envolvendo memória, atenção, comunicação e representação. Em um dos jogos, organizados em duplas, os alunos precisavam evitar o contato com determinados cones coloridos conforme as orientações ditadas pelos colegas ou pelo professor, exigindo intensa atenção e agilidade mental. O tiro com arco também foi introduzido aos poucos, por meio dele, realizaram-se jogos de pontaria, desafios de adivinhação e contagem de pontos.

O acolhimento e a escuta foram importantes nesse processo. O respeito às possibilidades dos estudantes e a construção de confiança contribuíram para ampliar gradualmente as propostas. Essa postura é coerente com a perspectiva dialógica de Freire (1996) e com a necessidade de considerar as especificidades da EJA apontada por Goldschmidt Filho, Cruz e Bossle (2016) e Conceição e Silva (2021).

Ao longo do trimestre, observou-se uma crescente aceitação das práticas corporais por parte dos estudantes, que passaram a se engajar ativamente em atividades como alongamentos, boliche, caminhadas e ginástica de conscientização corporal. Essa mudança de atitude em relação ao início do período evidenciou que a forma de apresentar a prática pedagógica pode ser tão determinante quanto a escolha da atividade em si. Embora os alunos inicialmente relatassem cansaço decorrente da jornada de trabalho e limitações relativas à saúde, fatores também destacados pela literatura especializada como barreiras frequentes no ensino de Educação Física na Educação de Jovens e Adultos (Conceição; Silva, 2021), ao longo dos meses eles foram gradativamente aderindo às propostas, respeitando suas possibilidades e realidades individuais.

A experiência também problematiza uma compreensão restrita da Educação Física na EJA. Na turma acompanhada, a adoção inicial de propostas mais próximas das possibilidades e dos interesses dos estudantes favoreceu a aproximação gradual com as práticas corporais. A diversificação das estratégias ampliou as formas de participação e permitiu que estudantes com diferentes níveis de disposição, segurança e possibilidades corporais se envolvessem nas aulas. Essa perspectiva dialoga com Peluso et al. (2020), que, ao analisarem a produção

científica sobre Educação Física na EJA, identificaram preocupações relacionadas à evasão, à falta de interesse e à ausência de significado atribuído à disciplina, destacando a importância de considerar as representações, as ideias e os interesses dos estudantes na organização das aulas, de modo a favorecer sua participação.

Os resultados correspondem à experiência específica dessa turma e desse período. Não se pretende afirmar que as mesmas estratégias produzirão efeitos idênticos em outras turmas nem estabelecer relação causal entre uma atividade específica e a mudança observada. O relato evidencia uma possibilidade pedagógica construída a partir da observação da realidade concreta e da adaptação do ensino às características dos estudantes.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência evidenciou a importância de construir estratégias sensíveis às características dos estudantes da EJA. Diante de uma turma inicialmente resistente às práticas corporais, a utilização de atividades lúdicas possibilitou criar aproximações, fortalecer vínculos e favorecer a participação.

Os registros da prática indicaram maior aceitação e adesão progressiva em propostas como alongamento, boliche, caminhadas e ginástica de conscientização corporal. Jogos tradicionais como tabuleiro, bingo, dominó, dama, jenga, atividades de memória, caça-palavras e cruzadinhas constituíram pontos de partida para aproximar os estudantes das aulas, sem substituir o trabalho com a cultura corporal. A experiência também reforça a relevância de um planejamento flexível na EJA.

Conclui-se que a ludicidade pode constituir uma estratégia pedagógica fundamental nessa modalidade, especialmente quando utilizada de maneira intencional e articulada aos objetivos da Educação Física. Mais do que tornar a aula agradável, a proposta contribuiu para criar condições reais de participação, interação e aproximação com as experiências corporais.

O principal aprendizado desta intervenção foi que, em contextos marcados pela resistência ao movimento, a ampliação do engajamento pode começar pela construção de vínculos e por diferentes formas de entrada na aula, sem abrir mão da intencionalidade pedagógica.

REFERÊNCIAS

- ARROYO, Miguel González. Passageiros da noite: do trabalho para a EJA: itinerários pelo direito a uma vida justa. Petrópolis: Vozes, 2017.
- BEZERRA, Dayane da Silva. A educação física na educação de jovens e adultos: análise da história de vida dos educandos à luz da educação libertadora. 2025. 117 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional) – Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2025.
- CONCEIÇÃO, Willian Lazaretti da; SILVA, Carla Cristina Monteiro. Educação Física e Educação de Jovens e Adultos: uma revisão sistemática. *Cenas Educacionais*, Caetité, v. 4, p. e11151, 2021.
- FREIRE, João Batista. Educação de corpo inteiro: teoria e prática da Educação Física. 5. ed. São Paulo: Scipione, 2009.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GOLDSCHMIDT FILHO, Francisco; CRUZ, Lucas Lopez da; BOSSLE, Fabiano. Educação Física na EJA: desafios e possibilidades. *Kinesis*, Santa Maria, v. 34, n. 2, p. 117–131, 2016. DOI: 10.5902/2316546422290.
- GONÇALVES, Patrick da Silveira; GONÇALVES, Cristina Marin Ribeiro. O que pretende a Educação Física na Educação de Jovens e Adultos? *Horizontes*, Itatiba, v. 42, n. 1, p. e023105, 2024. DOI: 10.24933/horizontes.v42i1.1682.
- HUIZINGA, Johan. *Homo ludens: o jogo como elemento da cultura*. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2000.
- KISHIMOTO, Tizuko Morchida (org.). *Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação*. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- KUNZ, Elenor. *Transformação didático-pedagógica do esporte*. 6. ed. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 2004.
- PELUSO, Débora Leonel; GUIMARÃES, Ana Lidia Felipe; FONSECA, Michele Pereira de Souza da; PELUSO, Marcelo Leonel. Educação Física na educação (inclusiva?) de jovens e adultos: um retrato da produção científica na área. *Motrivivência*, Florianópolis, v. 32, n. 63, p. 1–20, 2020. DOI: 10.5007/2175-8042.2020e76435.
- REZENDE, Joseana de Miranda. A (in)visibilidade da EJA na BNCC: reprodução da estrutura social excludente. *Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação*, São Paulo, v. 12, n. 4, p. 1–13, abr. 2026. DOI: 10.51891/rease.v12i4.25443.

CAPÍTULO XXXVI

CAILLOIS, LAZER E EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: CONTRIBUIÇÕES PARA UMA ABORDAGEM PEDAGÓGICA INTENCIONAL E PROCESSUAL

CAILLOIS, LEISURE AND SCHOOL PHYSICAL EDUCATION: CONTRIBUTIONS TO AN INTENTIONAL AND PROCESS-ORIENTED PEDAGOGICAL APPROACH

DOI: [10.51859/amplla.hec6315-36](https://doi.org/10.51859/amplla.hec6315-36)

Robson Leonardo Amaro dos Santos ¹
Edson Francisco Lourenço ²

¹ Mestrando do Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (PROEF), Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências, Câmpus de Bauru.

² Mestrando do Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (PROEF), Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências, Câmpus de Bauru.

RESUMO

Este ensaio analisa pontos de contato entre as categorias do jogo de Roger Caillois, os interesses culturais do lazer e a Educação Física escolar. Com base em revisão narrativa, discutem-se *agôn* (competição), *alea* (sorte), *mimicry* (fantasia) e *ilinx* (vertigem), bem como a tensão entre *paidia* e *ludus*, em diálogo com a educação para e pelo lazer. Argumenta-se que as categorias de Caillois descrevem lógicas da experiência lúdica, enquanto os interesses culturais indicam dimensões de participação no lazer; por isso, não são equivalentes, mas podem ser combinados no planejamento. Como contribuição, propõe-se uma matriz interpretativa e um percurso pedagógico de diagnóstico, exploração, sistematização, diversificação, criação e avaliação. As atividades circenses exemplificam a articulação dessas referências, desde que haja intencionalidade, inclusão, progressão e segurança. Conclui-se que essa aproximação amplia o repertório corporal e favorece participação autônoma, crítica e criativa.

Palavras-chave: Educação Física escolar. Lazer. Jogo. Roger Caillois. Atividades circenses.

ABSTRACT

This essay analyzes connections between Roger Caillois's categories of play, the cultural interests of leisure, and school Physical Education. Based on a narrative review, it discusses *agôn* (competition), *alea* (chance), *mimicry* (make-believe), and *ilinx* (vertigo), as well as the tension between *paidia* and *ludus*, in dialogue with education for and through leisure. Caillois's categories describe logics of playful experience, whereas cultural interests indicate dimensions of participation in leisure; therefore, they are not equivalent but may be combined in educational planning. As a contribution, the essay proposes an interpretive matrix and a pedagogical process comprising diagnosis, exploration, systematization, diversification, creation, and assessment. Circus activities illustrate the articulation of these references, provided that intentionality, inclusion, progression, and safety are ensured. This approach broadens students' bodily repertoire and promotes autonomous, critical, and creative participation.

Keywords: School Physical Education. Leisure. Play. Roger Caillois. Circus activities.

1. INTRODUÇÃO

A Educação Física escolar ocupa uma posição singular na formação básica por tematizar práticas corporais que circulam simultaneamente como conhecimentos culturais, experiências lúdicas e possibilidades de lazer. Jogos, esportes, ginásticas, danças, lutas, práticas corporais de aventura e manifestações circenses podem ser vivenciados durante a escolarização e, depois dela, apropriados, recriados e apreciados em diferentes contextos. Essa proximidade, entretanto, não permite reduzir a aula a um intervalo recreativo nem considerar que toda prática prazerosa constitua, por si mesma, educação para o lazer. A escola trabalha com finalidades, conteúdos, mediações e avaliações; cabe-lhe transformar a experiência corporal em conhecimento e favorecer formas mais autônomas, críticas e criativas de participação.

Parte da produção brasileira sobre o tema assinala que a Educação Física pode ampliar o repertório cultural dos estudantes e oferecer condições para que pratiquem, apreciem, produzam e reivindiquem oportunidades de lazer. Ao mesmo tempo, adverte contra a transformação da aula em simples “espaço de lazer”, desprovido de intencionalidade pedagógica (Nogueira, 2022). Estudos e intervenções mais recentes reforçam a possibilidade de tratar o lazer como objeto de conhecimento e como meio educativo, inclusive por unidades didáticas e abordagens críticas que partem da prática social dos alunos (Oliveira, 2023; Coutinho Netto, 2024; Hora, 2025).

Nesse debate, a classificação dos jogos formulada por Roger Caillois oferece uma chave produtiva para interpretar experiências que atravessam a cultura corporal. *Agôn* (competição), *alea* (sorte), *mimicry* (fantasia) e *ilinx* (vertigem) não designam blocos rígidos de atividades. Elas evidenciam princípios que podem predominar ou se combinar numa mesma prática. Uma brincadeira pode envolver disputa e acaso; uma apresentação circense pode articular fantasia, desafio corporal, comparação consigo mesmo e acontecimentos imprevisíveis; um jogo digital pode reunir simultaneamente competição, representação e sorte. A análise desloca-se, assim, do nome da atividade para o modo como ela é organizada e vivenciada.

Outro referencial importante é a classificação dos interesses culturais do lazer desenvolvida a partir de Dumazedier e ampliada no debate brasileiro. Os interesses físico-esportivos, manuais, artísticos, intelectuais, sociais, turísticos e virtuais ajudam a identificar

as dimensões culturais mobilizadas em determinada experiência. Enquanto as categorias de Caillois permitem perguntar “qual lógica lúdica organiza esta prática?”, os interesses culturais permitem perguntar “que dimensão da cultura e forma de participação está sendo mobilizada?”. A distinção evita correspondências automáticas e abre espaço para combinações pedagógicas.

O problema que orienta este ensaio pode ser expresso da seguinte maneira: de que modo as categorias do jogo de Caillois e os interesses culturais do lazer podem dialogar com a Educação Física escolar e contribuir para uma abordagem mais dinâmica, intencional e processual? O objetivo é analisar os pontos de contato entre esses referenciais e oferecer reflexões que auxiliem no desenvolvimento de uma matriz de planejamento, sem convertê-la em currículo prescritivo. As atividades circenses são tomadas como exemplo articulador, por reunirem expressões corporais, técnicas, criação artística, cooperação, risco controlado, encenação e possibilidades variadas de participação.

A relevância da discussão está na possibilidade de superar tanto a repetição restrita de conteúdos quanto o uso episódico do lúdico como recompensa ou passatempo. Reconhecer os mecanismos de competição, sorte, fantasia e vertigem presentes nas práticas permite ao professor planejar experiências diversificadas, analisar como os estudantes se envolvem e intervir sobre exclusões, medos, desigualdades, estereótipos e formas passivas de consumo. O lazer, nessa perspectiva, não é um adorno da aula, mas um campo cultural e um direito cuja apropriação demanda aprendizagem.

2. PERCURSO METODOLÓGICO

O texto caracteriza-se como ensaio teórico sustentado por revisão narrativa de literatura. Essa modalidade permite articular obras clássicas, estudos acadêmicos e produções recentes para construir uma interpretação do problema, sem pretender exaurir ou quantificar toda a produção existente. A revisão narrativa é adequada quando o propósito é discutir conceitos, estabelecer aproximações e formular uma síntese argumentativa, embora seus resultados dependam da seleção e da leitura crítica realizadas pelos autores (Rother, 2007).

O corpus teórico foi organizado em três eixos: a teoria dos jogos de Caillois, com ênfase nas categorias *agôn*, *alea*, *mimicry* e *ilinx* e no contínuo *paidia-ludus*; os estudos do lazer, especialmente os interesses culturais e a educação para e pelo lazer; e a produção sobre Educação Física escolar, jogos e atividades circenses. Foram priorizados textos que

permitissem compreender os conceitos e traduzi-los em questões de planejamento, inclusão, mediação docente, segurança e avaliação.

A análise ocorreu por leitura interpretativa e comparação temática. Primeiro, foram identificadas as características de cada categoria e dos interesses culturais. Em seguida, examinaram-se aproximações, diferenças e riscos de equivalência indevida. Por fim, essas relações foram reorganizadas como princípios de ação pedagógica e confrontadas com o exemplo das atividades circenses. A matriz apresentada adiante possui, portanto, caráter heurístico: serve para formular perguntas e ampliar decisões do professor, não para classificar definitivamente os estudantes ou aprisionar as práticas em uma única categoria.

Como limite, o ensaio não apresenta resultados de uma intervenção empírica nem permite generalizações sobre redes, escolas ou faixas etárias. Sua contribuição consiste na sistematização conceitual e na proposição de caminhos que podem ser testados, ajustados e avaliados em contextos escolares concretos.

3. CAILLOIS E AS LÓGICAS DA EXPERIÊNCIA LÚDICA

Caillois (1990) compreende o jogo como atividade livre, circunscrita por limites de tempo e espaço, incerta quanto ao resultado, regulada por convenções próprias e acompanhada por uma consciência de realidade distinta da vida corrente. Essas características não aparecem com a mesma intensidade em todas as situações, mas ajudam a reconhecer o campo lúdico. Na escola, a participação está vinculada a uma obrigação institucional, o que impede transpor integralmente a definição clássica. Ainda assim, as experiências podem conservar escolha, incerteza, criação, envolvimento e prazer em diferentes graus. O desafio pedagógico é ampliar a agência dos estudantes dentro de um processo orientado.

Além das quatro categorias, o autor descreve um contínuo entre *paidia* e *ludus*. *Paidia* corresponde à improvisação, à exuberância, ao impulso exploratório e à criação espontânea; *ludus* refere-se à organização por regras, técnicas, dificuldades e convenções progressivamente elaboradas. Não se trata de escolher um polo e eliminar o outro. Na Educação Física escolar, a tensão pode sustentar uma sequência em que os alunos experimentam livremente, identificam problemas, aprendem modos de fazer, combinam regras, aperfeiçoam habilidades e retornam à criação com maior repertório. A sistematização não precisa anular a inventividade; pode oferecer recursos para torná-la mais consciente e complexa.

3.1. AGÔN (COMPETIÇÃO)

Agôn reúne quaisquer atividades que sugiram a comparação de resultados e performances, individuais ou coletivas. Corridas, lutas, jogos de oposição, esportes, desafios de precisão e festivais são exemplos, mas a categoria não se limita a eles. O mecanismo comparativo também aparece quando uma pessoa acompanha a própria evolução, procura superar uma marca anterior ou confronta diferentes soluções para uma tarefa. Nas atividades circenses, aprender a sustentar um equilíbrio por mais tempo, executar uma sequência mais fluida ou dominar gradualmente um objeto pode constituir uma competição consigo mesmo.

A comparação funciona como mecanismo organizador da atividade: define o que conta como êxito, orienta estratégias e produz tensão em torno do resultado. Isso não significa que toda comparação seja educativa nem que a competição possua efeitos predeterminados. Quando apenas os mais habilidosos participam ou quando vencer se torna o único valor, ela tende a produzir seleção, constrangimento e afastamento. O professor pode reconstruir o *agôn* por meio de equipes equilibradas, rodízio de papéis, metas coletivas, desafios graduados, critérios múltiplos de sucesso e valorização do percurso. Assim, a competição torna-se objeto de reflexão sobre regras, justiça, cooperação, mérito e desigualdade.

3.2. ALEA (SORTE)

Alea compreende quaisquer atividades que contem com o imprevisível e nas quais a influência das habilidades e competências seja diminuída na execução de uma parte da tarefa. Dados, cartas, roletas, sorteios e percursos definidos *aleatoriamente* são exemplos de recursos que introduzem essa lógica. O jogador não controla integralmente as condições nem o resultado e precisa reagir ao acontecimento.

Na aula, a sorte pode redistribuir oportunidades, variar grupos e tarefas, interromper hierarquias fixas de desempenho e favorecer a aceitação de ganhar e perder, pois o resultado não decorre apenas da habilidade. Entretanto, a *aleatoriedade* não deve governar aspectos relacionados à segurança, à avaliação ou ao direito de participar. Também é importante diferenciar a presença cotidiana do imprevisível da *alea* em sentido estrito. Um material que falha, uma mudança climática ou uma oscilação de motivação altera a atividade, mas só constitui o princípio organizador da categoria quando o acaso é incorporado deliberadamente à tarefa ou ao resultado. A problematização de apostas, jogos de azar e promessas de enriquecimento pode ainda ampliar a leitura crítica desse mecanismo.

3.3. MIMICRY (FANTASIA)

Mimicry abrange quaisquer atividades que utilizem a extrapolação da realidade percebida, estimulando capacidades de comunicação que ressignificam formas de expressão, funções de objetos e o uso do imaginário. Mímicas, dramatizações, danças temáticas, jogos de faz de conta, criação de personagens e palhaçaria são exemplos. A pessoa aceita temporariamente outra identidade ou outro universo de significados e atua de acordo com essa convenção.

Na Educação Física, a fantasia permite experimentar gestos, papéis, narrativas e objetos para além de suas funções usuais. Uma fita pode representar fogo; um banco pode se tornar ponte; um estudante pode assumir o papel de acrobata, mágico, palhaço ou apresentador. Esse deslocamento favorece expressão corporal, autoria, empatia e leitura estética. A mediação precisa, contudo, evitar estereótipos, exposição forçada e ridicularização. Nem todos se sentem confortáveis no palco ou no centro da roda, de modo que devem existir papéis variados e formas graduais de participação.

3.4. ILINX (VERTIGEM)

Ilinx refere-se a quaisquer atividades que promovam alteração inusual e desafiadora do centro de gravidade ou da estabilidade perceptiva, remetendo a uma utilização não convencional do corpo. Giros, rolamentos, balanços, inversões, quedas controladas, acrobacias e equilíbrios são exemplos. Embora seja frequentemente associada a esportes radicais e práticas corporais de aventura, a vertigem também está presente em experiências acessíveis à escola, como rodopiar, deslocar-se em bases reduzidas, rolar, saltar, suspender-se ou equilibrar objetos e o próprio corpo.

O valor pedagógico não está em aumentar indiscriminadamente o risco, mas em aprender a perceber limites, controlar tensões, reconhecer sensações, confiar em apoios e tomar decisões. A intensidade deve ser progressiva, adaptada às condições dos estudantes, do espaço e dos materiais. Demonstração, inspeção de equipamentos, ajuda entre pares, zonas de segurança, alternativas de menor complexidade e direito de recusa são condições básicas. A vertigem planejada distingue-se, portanto, da exposição imprudente ao perigo.

3.5. COMBINAÇÕES E PREDOMINÂNCIAS

As categorias funcionam melhor como lentes do que como gavetas. Em uma estafeta com cartas, por exemplo, a comparação de desempenho pode predominar, enquanto o

sorteio altera o percurso. Em uma encenação circense, a fantasia estrutura a situação, mas o equilíbrio produz vertigem e o desafio pessoal introduz *agôn*. Um jogo eletrônico pode mobilizar competição, sorte e representação. Perguntar qual princípio predomina, quais aparecem de modo secundário e como a organização modifica a experiência é pedagogicamente mais fecundo do que procurar uma classificação única.

Essa leitura também ajuda a compreender que os efeitos não residem automaticamente na atividade. A mesma modalidade pode favorecer cooperação ou exclusão, autonomia ou dependência, criação ou repetição. Regras, discursos, distribuição de papéis, modos de avaliação e relações entre os participantes alteram o que é efetivamente vivido. Por isso, analisar como os estudantes aderem, recusam, negociam e ressignificam as propostas é parte do trabalho docente.

4. INTERESSES CULTURAIS E EDUCAÇÃO PARA E PELO LAZER

O lazer é um fenômeno histórico e cultural relacionado aos usos do tempo, às condições sociais de acesso e aos sentidos atribuídos às experiências. Dumazedier (2008) destacou as funções de descanso, divertimento e desenvolvimento e sistematizou interesses culturais que auxiliam a compreender a diversidade das escolhas. Marcellino (2012) enfatiza a cultura vivenciada no tempo disponível e chama atenção para o caráter relativamente desinteressado da participação, sem separar o lazer das contradições sociais que condicionam oportunidades.

Os interesses físico-esportivos envolvem o movimento e as práticas corporais; os manuais, a transformação e manipulação de materiais; os artísticos, a produção e apreciação de linguagens estéticas; os intelectuais, a busca e elaboração de conhecimentos; os sociais, o encontro e a convivência; e os turísticos, o deslocamento, a descoberta de lugares e de patrimônios. Schwartz (2003) propôs ainda o interesse virtual para compreender experiências mediadas por tecnologias digitais. Essas dimensões não são mutuamente excludentes. Produzir um espetáculo circense pode articular ensaio corporal, criação de figurinos, pesquisa histórica, composição musical, organização coletiva, visita cultural e registro audiovisual.

As condições de acesso, entretanto, são desiguais. Renda, território, gênero, idade, deficiência, disponibilidade de equipamentos, segurança urbana e repertório cultural interferem nas escolhas possíveis. A preferência individual não nasce em vazio social:

aprende-se a gostar, praticar, rejeitar e consumir. A escola pode reduzir parte dessas barreiras ao garantir contato com experiências que muitos estudantes não encontrariam fora dela e ao discutir criticamente como determinadas práticas são produzidas, divulgadas e apropriadas.

Nesse sentido, educação para o lazer e educação pelo lazer são perspectivas complementares. Na primeira, o lazer é objeto e finalidade: os estudantes aprendem seus direitos, conteúdos, espaços, formas de participação, produção e consumo, adquirindo condições para escolher, adaptar, criar e reivindicar oportunidades. Na segunda, características lúdicas e experiências de lazer atuam como meio para aprendizagens pessoais, sociais, corporais e culturais. A educação pelo lazer não autoriza esvaziar o conhecimento; e a educação para o lazer não deve restringir-se a explicações teóricas. Ambas se encontram quando a vivência é acompanhada de contextualização, reflexão, criação e avaliação.

A autonomia pretendida inclui praticar e também apreciar. Assistir a um espetáculo, acompanhar uma competição ou utilizar conteúdos digitais não constitui necessariamente passividade. O nível de participação depende da atitude e da capacidade de interpretar, selecionar, dialogar e produzir sentidos. A Educação Física pode favorecer a passagem de uma participação conformista para formas críticas e criativas, ampliando o repertório e permitindo que os estudantes recriem práticas segundo seus contextos (Nogueira, 2022).

Pesquisas pedagógicas indicam, contudo, que o tema ainda encontra limites curriculares e concepções reduzidas. Coutinho Netto (2024) observou o potencial de uma unidade didática sobre interesses culturais e defendeu o lazer como temática central e transversal. Oliveira (2023), ao trabalhar jogo e lazer com base na Pedagogia Histórico-Crítica, identificou ampliação dos conhecimentos dos estudantes. Hora (2025) também evidenciou a necessidade de fortalecer a formação docente para uma abordagem crítica. Em conjunto, esses trabalhos sustentam a pertinência de transformar relações já existentes entre práticas corporais e lazer em objeto explícito de ensino.

5. PONTOS DE CONTATO: LÓGICAS DO JOGO E DIMENSÕES DO LAZER

As categorias de Caillois e os interesses culturais não descrevem o mesmo aspecto da experiência. *Agôn*, *alea*, *mimicry* e *ilinx* indicam lógicas de organização e envolvimento; os interesses indicam conteúdos e dimensões culturais. Uma atividade físico-esportiva pode assumir forma competitiva, *aleatória*, fantástica ou vertiginosa. Da mesma maneira, o *agôn*

pode aparecer em uma disputa esportiva, em um desafio intelectual, em uma produção artística ou em um jogo virtual. Essa transversalidade impede correspondências fixas.

A aproximação torna-se útil quando opera como dupla pergunta de planejamento: “que dimensão cultural pretendemos ampliar?” e “que mecanismo lúdico será mobilizado e com quais efeitos?”. O professor pode, por exemplo, desenvolver um conteúdo físico-esportivo sem organizar toda experiência pelo *agôn*; pode incorporar *mimicry* a uma dança, *ilinx* a uma ginástica, *alea* a um jogo de exploração ou competição cooperativa a um projeto artístico. O princípio escolhido modifica a forma de entrada no conteúdo e pode ampliar as possibilidades de adesão.

O Quadro 1 sintetiza relações possíveis. As associações são abertas e dependem dos objetivos, das regras, dos materiais, dos papéis e dos sentidos produzidos pelos participantes.

Quadro 1 – Categorias do jogo, interesses culturais e possibilidades pedagógicas

Categoria, princípio e interesses relacionados	Possibilidades pedagógicas	Cuidados
Agôn (competição): comparação de resultados e performances, individuais ou coletivas. Pode atravessar todos os interesses culturais.	Esportes, estafetas, oposição, desafios de precisão, festivais, estratégia e superação pessoal.	Evitar seleção, exposição, eliminação e valorização exclusiva dos vencedores.
Alea (sorte): imprevisibilidade com influência reduzida das habilidades em parte da tarefa. Interesses sociais, intelectuais, físico-esportivos, manuais e virtuais.	Dados, cartas, roletas, sorteios de regras, materiais, papéis ou sequências; discussão sobre ganhar e perder.	Não submeter ao acaso a segurança, a avaliação ou o direito de participar; problematizar apostas.
Mimicry (fantasia): extrapolação da realidade, ressignificação de gestos, objetos e papéis. Interesses artísticos, sociais, manuais, intelectuais, físico-esportivos e virtuais.	Mímica, dança temática, dramatização, palhaçaria, personagens, narrativas e circo.	Evitar constrangimento, exposição forçada e reprodução de estereótipos.
Ilinx (vertigem): alteração inusual e desafiadora do centro de gravidade ou da estabilidade perceptiva. Interesses físico-esportivos, artísticos, sociais e turísticos.	Giros, rolamentos, balanços, inversões, acrobacias, equilíbrios e práticas de aventura.	Assegurar progressão, adaptação, supervisão, direito de recusa e controle dos riscos.

Fonte: elaboração dos autores, com base em Caillois (1990), Dumazedier (2008), Marcellino (2012) e Schwartz (2003).

No *agôn*, a comparação pode favorecer engajamento, leitura de estratégias e desejo de aperfeiçoamento, desde que a igualdade formal das regras não oculte diferenças de

experiência, condição corporal e acesso. Nos interesses físico-esportivos, essa discussão é evidente, mas ela também alcança apresentações artísticas, construções manuais, debates intelectuais e produções virtuais. Critérios variados de reconhecimento e metas pessoais ou coletivas ajudam a afastar a lógica de eliminação.

Na *alea*, o acaso pode abrir caminhos inesperados e diminuir temporariamente a vantagem dos mais habilidosos. Sorteios de materiais, personagens, sequências ou regras podem diversificar a aula, sem transferir ao acaso decisões que cabem à mediação pedagógica. A imprevisibilidade também convida à discussão sobre controle, frustração e consumo de jogos de azar.

Na *mimicry*, o imaginário atravessa principalmente os interesses artísticos e sociais, mas também pode orientar percursos corporais, construção de objetos, investigação histórica e produção audiovisual. A fantasia não é simples decoração: altera as relações, as formas de comunicação e os sentidos do movimento. Já a *ilinx* estabelece contato mais imediato com os interesses físico-esportivos e artísticos, embora possa articular convivência e conhecimento quando os alunos descrevem sensações, ajudam colegas, estudam princípios de equilíbrio e refletem sobre risco.

A matriz oferece, portanto, reflexões que auxiliam no desenvolvimento de um planejamento plural. Ela não determina que cada aula contenha todas as categorias ou interesses. O valor está em reconhecer predominâncias, lacunas e combinações ao longo de uma unidade: quem encontra lugar em cada proposta, quais estudantes ficam à margem, que dimensões permanecem ausentes e como uma alteração de regra ou narrativa transforma a participação.

6. IMPLICAÇÕES PARA UMA ABORDAGEM INTENCIONAL E PROCESSUAL

Uma abordagem dinâmica não se confunde com sucessão acelerada de atividades. Dinamismo pedagógico significa criar um processo no qual os estudantes experimentam, compreendem, modificam, produzem e avaliam práticas. Para isso, as categorias e os interesses culturais podem orientar um percurso flexível composto por seis momentos, apresentado no Quadro 2.

Quadro 2 – Percurso pedagógico para a articulação entre jogo, lazer e Educação Física

Momento	Ação pedagógica	Finalidade
1. Diagnosticar	Mapear repertórios, preferências, receios, experiências e barreiras.	Reconhecer o ponto de partida e planejar acessos diversos.
2. Explorar	Oferecer materiais, movimentos, narrativas e problemas abertos.	Favorecer descoberta e <i>paidia</i> .
3. Sistematizar	Ensinar técnicas, regras, conceitos, história e segurança.	Desenvolver <i>ludus</i> e aprofundar conhecimentos.
4. Diversificar	Alterar categorias predominantes, interesses, regras, papéis e materiais.	Ampliar formas de envolvimento e participação.
5. Criar	Propor adaptações, regras, objetos, sequências e produções coletivas.	Promover autoria e apropriação autônoma.
6. Compartilhar e avaliar	Socializar produções, discutir aprendizagens e registrar o percurso.	Consolidar conhecimentos e reorientar o processo.

Fonte: elaboração dos autores.

O diagnóstico identifica repertórios, preferências, receios, experiências extraescolares e barreiras de acesso. Não se trata de aceitar as preferências como limite curricular, mas de compreender o ponto de partida. A exploração aproxima-se da *paidia*: oferece materiais, movimentos, narrativas e problemas com espaço para descoberta. A sistematização introduz elementos do *ludus*, como técnicas, regras, conceitos, critérios de segurança e conhecimentos históricos. A diversificação altera as lógicas predominantes e os interesses mobilizados. A criação devolve decisões aos estudantes, que adaptam práticas, constroem regras, objetos, coreografias ou narrativas. O compartilhamento e a avaliação tornam visíveis os processos, as aprendizagens, os conflitos e as possibilidades de uso autônomo no lazer.

Esse percurso não é linear. Uma dificuldade observada durante a criação pode exigir nova exploração; uma regra sistematizada pode ser revista após a avaliação; a análise de uma experiência pode alterar o diagnóstico. O planejamento funciona como ciclo e requer documentação por registros, rodas de conversa, autoavaliações, imagens autorizadas, mapas de participação e produções dos grupos.

6.1. AS ATIVIDADES CIRCENSES COMO EXEMPLO ARTICULADOR

As atividades circenses constituem um exemplo especialmente fértil porque combinam ginástica, expressão corporal, jogos, dança, manipulação de objetos, equilíbrio, acrobacia, encenação e produção coletiva. Sua presença na Educação Física escolar vem sendo defendida como acesso a um patrimônio cultural, e não como formação profissional de

artistas (Vendruscolo, 2009; Miranda; Bortoleto, 2018; Pires; Matioli; Rinaldi, 2020). A diversidade de modalidades e funções permite distribuir responsabilidades e valorizar diferentes capacidades.

O circo não corresponde exclusivamente à *ilinx*. A vertigem aparece em giros, rolamentos, inversões, equilíbrios, suspensões e acrobacias; o *agôn* pode organizar desafios de domínio técnico ou superação pessoal; a *alea* pode ser introduzida por sorteios de objetos, personagens, sequências ou condições de criação; e a *mimicry* atravessa todo o processo quando participantes se tornam acrobatas, mágicos, palhaços, apresentadores e outras figuras do picadeiro. As categorias podem alternar predominância entre a exploração, o ensaio e a apresentação.

O imprevisto é inevitável em apresentações. Condições físicas, materiais, climáticas e motivacionais podem alterar o resultado, exigindo adaptação. Contudo, tais contingências não são automaticamente *alea* no sentido estrito. Elas passam a integrar essa lógica quando o acaso é deliberadamente incluído como regra ou mecanismo da tarefa. Essa distinção preserva a precisão conceitual e evita chamar de sorte qualquer situação incerta.

A atuação fantástica do professor — olhar, voz, sons, gestos, figurino e narrativa — pertence prioritariamente à *mimicry*. Esses recursos podem converter comandos em convites imaginativos, alternando uma comunicação diretiva e outra lúdica. Uma história sobre atravessar uma ponte suspensa, por exemplo, pode ajudar a organizar deslocamentos, atenção, espera e cooperação. A narrativa pode intensificar subjetivamente a vertigem quando está vinculada a uma experiência corporal de instabilidade, mas não substitui essa experiência.

Os interesses culturais também podem estar presentes de maneira integrada. O físico-esportivo aparece nas técnicas corporais; o manual, na construção de malabares, adereços e cenários; o artístico, na dramaturgia, música, dança, figurino e apreciação estética; o intelectual, na pesquisa sobre história, artistas, princípios de equilíbrio e modos de produção; o social, na cooperação e no encontro com a comunidade; o turístico, em visitas a circos, teatros ou espaços culturais; e o virtual, em pesquisas, registros, edição audiovisual e circulação crítica de conteúdos. Entretanto, o circo apenas potencialmente mobiliza todos esses interesses. A articulação depende de intencionalidade e de condições concretas; uma sequência restrita à repetição de técnicas não realiza automaticamente essa amplitude.

A segurança deve ser tratada desde a primeira aula e permanecer em todas as etapas. Antes de intensificar a vertigem, é necessário conhecer o espaço, inspecionar materiais, estabelecer sinais e combinados, ensinar formas de ajuda, prever zonas de queda, oferecer progressões e adaptar desafios. A participação não pode ser obtida por coerção. Observar, apoiar, construir materiais, sonorizar, registrar, narrar ou atuar nos bastidores são papéis legítimos, que podem constituir etapas para outras vivências ou escolhas permanentes dentro do projeto.

As práticas circenses mostram ainda que inclusão não equivale a oferecer a mesma tarefa a todos. A equidade exige variações de altura, velocidade, base de apoio, peso do objeto, tempo de execução, quantidade de parceiros, forma de comunicação e grau de exposição. O desafio precisa ser significativo e possível, mantendo margem para escolha e avanço. A comparação consigo mesmo tende a ser mais produtiva do que a construção de um ranking único de habilidades.

6.2. MEDIAÇÃO, PARTICIPAÇÃO E AVALIAÇÃO

A mediação começa pela análise do modo como cada estudante se envolve. Curiosidade, euforia, hesitação, recusa, cooperação, disputa, riso e silêncio fornecem informações sobre o sentido da proposta. Usar esses mecanismos pedagogicamente requer escuta e ajuste: a recusa pode indicar medo, exposição, falta de compreensão, barreira material ou ausência de identificação; a euforia pode expressar descoberta, mas também exigir reorganização dos limites de segurança.

A avaliação deve acompanhar o processo e combinar dimensões conceituais, procedimentais e atitudinais. Podem ser observadas a compreensão das categorias e dos interesses, a capacidade de explicar regras e riscos, a ampliação do repertório, a criação de soluções, a cooperação, o cuidado, a argumentação e a autonomia para adaptar práticas. O resultado técnico ou a apresentação final não pode ser o único critério. Portfólios, diários, registros de criação, autoavaliações, conversas e produções coletivas ajudam a reconhecer trajetórias diversas.

A culminância pública, quando houver, deve ser consequência do percurso e não seu único sentido. Exigir um espetáculo padronizado pode deslocar a aprendizagem para a seleção dos mais habilidosos. Em contraste, uma mostra com diferentes funções, processos e produções permite comunicar conhecimentos e fortalecer vínculos sem reduzir todos ao

papel de intérprete. O direito de participar inclui o direito a condições adequadas, a escolhas informadas e ao reconhecimento de contribuições variadas.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O diálogo entre Caillois, os estudos do lazer e a Educação Física escolar permite compreender as práticas corporais por dois planos complementares. *Agôn* (competição), *alea* (sorte), *mimicry* (fantasia) e *ilinx* (vertigem) evidenciam mecanismos que organizam a experiência lúdica; os interesses físico-esportivos, manuais, artísticos, intelectuais, sociais, turísticos e virtuais indicam dimensões culturais de participação. As classificações não são equivalentes nem devem ser usadas para enquadrar rigidamente atividades e estudantes.

Os pontos de contato tornam-se pedagogicamente relevantes quando ajudam o professor a diversificar entradas em um conteúdo, reconhecer predominâncias, antecipar exclusões e produzir combinações coerentes com os objetivos. Competição pode assumir forma cooperativa ou de superação pessoal; sorte pode redistribuir oportunidades sem governar segurança e avaliação; fantasia pode ampliar comunicação, autoria e expressão; vertigem pode promover consciência corporal e gestão de risco por meio de progressões responsáveis.

A relação com a educação para e pelo lazer reforça que a aula não deve ser mero tempo de recreação. Vivências lúdicas podem mediar aprendizagens, mas os estudantes também precisam conhecer direitos, conteúdos, espaços, barreiras, formas de consumo e possibilidades de criação no lazer. A apropriação torna-se mais autônoma quando a experiência é acompanhada de contextualização, sistematização, escolha, reflexão e produção.

As atividades circenses materializam essa articulação com especial riqueza, desde que não sejam reduzidas à vertigem ou à execução técnica. Elas podem combinar as quatro categorias e mobilizar todos os interesses culturais, mas somente mediante planejamento intencional. Segurança contínua, papéis variados, adaptação, escuta e avaliação processual são condições para que a diversidade do circo se converta em inclusão efetiva.

O percurso de diagnóstico, exploração, sistematização, diversificação, criação e avaliação constitui uma proposta aberta. Sua função é apoiar decisões situadas e oferecer reflexões para o desenvolvimento de matrizes pedagógicas, não substituir o conhecimento docente nem prescrever uma sequência universal. Estudos empíricos podem testar essa

proposta em diferentes etapas da educação básica, analisar as percepções dos estudantes e verificar como as combinações entre categorias e interesses afetam participação, aprendizagem e apropriação do lazer.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, Leonardo Carlos de; LIMA, Isaac Neves de; ALMEIDA, Maycon Ornelas. Agon, alea, mimicry e ilinx na escola? O ensino do jogo na Educação Física a partir da sistematização de Roger Caillois. *Corpoconsciência*, Cuiabá, v. 24, n. 2, p. 91–102, maio/ago. 2020. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/corpoconsciencia/article/view/10508>. Acesso em: 13 set. 2026.
- CAILLOIS, Roger. Os jogos e os homens: a máscara e a vertigem. Lisboa: Cotovia, 1990.
- COUTINHO NETTO, João Batista. Os interesses culturais do lazer nas aulas de Educação Física escolar: uma proposta de unidade didática para o ensino fundamental. 2024. 199 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2024.
- DUMAZEDIER, Joffre. Sociologia empírica do lazer. 3. ed. São Paulo: Perspectiva, 2008.
- HORA, Jaime Ferreira Linhares. A educação para o lazer nas aulas de Educação Física e as abordagens educacionais críticas. 2025. 152 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional) – Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2025. Disponível em: <https://hdl.handle.net/11449/312510>. Acesso em: 13 set. 2026.
- MARCELLINO, Nelson Carvalho. Estudos do lazer: uma introdução. 5. ed. Campinas: Autores Associados, 2012.
- MIRANDA, Rita de Cássia Fernandes; BORTOLETO, Marco Antonio Coelho. O circo na formação inicial em Educação Física: um relato autoetnográfico. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, Brasília, v. 40, n. 1, p. 39–45, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.rbce.2018.01.004>.
- NOGUEIRA, Camilo de Freitas. Relações entre lazer e Educação Física escolar. 2022. 27 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Educação Física) – Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2022.
- OLIVEIRA, Danilo Polizer de. O jogo nas aulas de Educação Física: por uma educação para e pelo lazer sustentada pela Pedagogia Histórico-Crítica. 2023. 95 f. Dissertação (Mestrado em Docência para a Educação Básica) – Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2023.
- PIRES, Ademir Faria; MATIOLI, Jonas Spaciari; RINALDI, Ieda Parra Barbosa. O circo no cenário educacional no Brasil e países da América Latina. *Pro-Posições*, Campinas, v. 31, e20190050, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/1980-6248-2019-0050>.

- ROTHER, Edna Terezinha. Revisão sistemática x revisão narrativa. *Acta Paulista de Enfermagem*, São Paulo, v. 20, n. 2, p. v–vi, 2007. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0103-21002007000200001>.
- SCHWARTZ, Gisele Maria. O conteúdo virtual do lazer: contemporizando Dumazedier. *Licere*, Belo Horizonte, v. 6, n. 2, p. 23–31, 2003. DOI: <https://doi.org/10.35699/1981-3171.2003.1468>.
- VENDRUSCOLO, Cinthia Ramos Pereira. O circo na escola. *Motriz*, Rio Claro, v. 15, n. 3, p. 729–737, jul./set. 2009.

CAPÍTULO XXXVII

DO RENDIMENTO À PARTICIPAÇÃO: PLANEJAMENTO E AVALIAÇÃO DO ATLETISMO ESCOLAR EM UMA PERSPECTIVA CRÍTICO-EMANCIPATÓRIA

FROM PERFORMANCE TO PARTICIPATION: PLANNING AND ASSESSMENT OF SCHOOL ATHLETICS FROM A CRITICAL-EMANCIPATORY PERSPECTIVE

DOI: [10.51859/amplla.hec6315-37](https://doi.org/10.51859/amplla.hec6315-37)

Robson Leonardo Amaro dos Santos¹

Fábio Santos Fogaça²

Amarildo Moraes da Cruz Junior³

¹ Mestrando do Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (PROEF), Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências, Câmpus de Bauru, Bauru, SP, Brasil.

² Mestrando do Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (PROEF), Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências, Câmpus de Bauru, Bauru, SP, Brasil.

³ Mestrando do Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (PROEF), Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências, Câmpus de Bauru, Bauru, SP, Brasil.

RESUMO

Este artigo analisa possibilidades de articular planejamento, ensino e avaliação do atletismo escolar a partir da proposição crítico-emancipatória de Elenor Kunz. Trata-se de estudo teórico-propositivo, de abordagem qualitativa, derivado da elaboração de um Plano de Ação em contexto de formação docente, sem intervenção com estudantes ou coleta de dados empíricos. A proposta toma como referência uma turma hipotética do 8º ano do Ensino Fundamental e organiza quinze aulas em duas situações de aprendizagem: a primeira centrada em diagnóstico, experimentação, encenação, problematização e ampliação; a segunda em criação, testagem, negociação, reconstrução coletiva e síntese. O percurso articula técnica, rendimento, mídia e participação, mobilizando trabalho, interação e linguagem e as competências objetiva, social e comunicativa. A análise de coerência considera o alinhamento entre expectativas, conteúdos, estratégias e avaliação, a preservação da especificidade técnica, a progressão entre as situações e a viabilidade quanto à inclusão e à segurança. Os resultados da análise indicam que técnica e desempenho podem permanecer como conhecimentos relevantes, desde que não funcionem como únicos critérios de ensino e

avaliação. A proposta evidencia possibilidades de ampliar participação, argumentação, autonomia e reflexão crítica, além de oferecer uma rubrica processual e instrumentos como portfólio, autoavaliação e coavaliação. Conclui-se que o planejamento pode materializar princípios crítico-emancipatórios em decisões pedagógicas concretas.

Palavras-chave: Educação Física escolar. Atletismo. Perspectiva crítico-emancipatória. Planejamento pedagógico. Avaliação da aprendizagem.

ABSTRACT

This article analyzes possibilities for articulating planning, teaching, and assessment in school athletics based on Elenor Kunz's critical-emancipatory approach. It is a theoretical-propositional qualitative study derived from the development of an Action Plan in a teacher-education context, with no intervention involving students and no empirical data collection. The proposal considers a hypothetical eighth-grade class and organizes fifteen lessons into two learning situations: the first focuses on diagnosis, experimentation, enactment, problematization, and expansion; the second on creation, testing,

negotiation, collective reconstruction, and synthesis. The pathway articulates technique, performance, media, and participation through the dimensions of work, interaction, and language and the objective, social, and communicative competencies. The coherence analysis considers alignment among learning expectations, content, strategies, and assessment; preservation of technical specificity; progression between the two situations; and feasibility regarding inclusion and safety. The analysis indicates that technique and performance can remain relevant forms of knowledge, provided that they do not become the

sole criteria for teaching and assessment. The proposal highlights possibilities for expanding participation, argumentation, autonomy, and critical reflection, while also offering a process-oriented rubric and instruments such as portfolios, self-assessment, and peer assessment. It concludes that planning can translate critical-emancipatory principles into concrete pedagogical decisions.

Keywords: School Physical Education. Athletics. Critical-emancipatory approach. Pedagogical planning. Learning assessment.

1. INTRODUÇÃO

O esporte ocupa lugar expressivo na história e na constituição da Educação Física escolar brasileira. Sua presença nas aulas possibilita contato com conhecimentos técnicos, históricos, culturais e sociais e com experiências corporais de competição, cooperação, criação de estratégias e enfrentamento de desafios. Ao compreendê-lo como manifestação da cultura corporal de movimento, a escola amplia o ensino para além da execução de gestos isolados e favorece uma apropriação crítica das práticas corporais (Betti; Zuliani, 2002). A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reconhece o esporte como unidade temática da Educação Física e inclui o atletismo entre os esportes de marca, nos quais os resultados podem ser comparados por tempo, distância ou peso (Brasil, 2018).

A mensuração, portanto, integra o conhecimento do atletismo. Velocidade, distância, precisão, recorde, vitória e desempenho não precisam ser retirados das aulas. O problema pedagógico emerge quando esses elementos passam a determinar, praticamente sozinhos, o que deve ser ensinado, valorizado e avaliado. Nessa lógica, estudantes com maior experiência motora ou melhores marcas podem ocupar posições de maior reconhecimento, enquanto outras formas de participação, aprendizagem e relação com a prática recebem menor visibilidade. O desafio, como assinala Bracht (2000), não consiste em negar o esporte, mas em submetê-lo às finalidades educacionais da escola.

A mídia participa desse processo ao selecionar acontecimentos, corpos, marcas e narrativas que ganham visibilidade. O esporte-espetáculo constitui também um produto cultural atravessado por valores, interesses e modelos de sucesso. Estudos recentes sobre mídia-educação na Educação Física reforçam a pertinência de tratar a mídia em dimensões crítica, metodológica e produtiva, favorecendo que os estudantes não apenas consumam

discursos, mas também os analisem e produzam outras formas de comunicação sobre as práticas corporais (Lopes; Freire, 2023).

É nesse ponto que a proposição crítico-emancipatória de Elenor Kunz oferece elementos para pensar o ensino. Ao problematizar a reprodução automática de modelos orientados pelo rendimento, essa perspectiva compreende o estudante não apenas como executor de movimentos previamente determinados, mas como sujeito capaz de experimentar, compreender, comunicar, questionar, decidir e participar da transformação das práticas corporais (Kunz, 1991; 2004). Discussões contemporâneas sobre pedagogias críticas também têm destacado que o ensino de habilidades motoras pode articular aprendizagem técnica e reflexão crítica, evitando tanto o tecnicismo quanto o abandono da especificidade corporal da Educação Física (Bezerra; Furtado, 2024).

Diante disso, o artigo parte da seguinte questão: como uma trajetória de ensino fundamentada na proposição crítico-emancipatória pode articular planejamento, ensino e avaliação na Educação Física escolar, tomando o atletismo como conteúdo e problematizando a centralidade do rendimento esportivo? O objetivo geral é analisar possibilidades dessa articulação por meio da construção de uma trajetória de ensino do atletismo. Como objetivos específicos, busca-se: discutir a relação entre técnica, rendimento, mídia e participação; explicitar a coerência entre competências, expectativas de aprendizagem, conteúdos, percurso e avaliação; apresentar uma organização de quinze aulas e uma rubrica avaliativa; e analisar viabilidade, limites, condições de inclusão e segurança da proposta.

O trabalho possui caráter teórico-propositivo. A proposta foi construída em contexto de formação em nível de pós-graduação e não foi aplicada com uma turma escolar. Não são, portanto, apresentados resultados empíricos atribuídos a estudantes. O objeto de análise é a coerência interna do planejamento e suas possibilidades pedagógicas e formativas. Essa delimitação é decisiva para interpretar os resultados e a discussão apresentados adiante.

A proposta dialoga diretamente com discussões sobre currículo, práticas pedagógicas e formação docente ao transformar referenciais teóricos em decisões de planejamento, intervenção e avaliação. Também incorpora a dimensão das linguagens e da cultura midiática, uma vez que a leitura crítica de coberturas esportivas e a produção de contranarrativas integram o percurso pedagógico.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E PEDAGÓGICA

2.1. A PROPOSIÇÃO CRÍTICO-EMANCIPATÓRIA E A TRANSFORMAÇÃO PEDAGÓGICA DO ESPORTE

Pensar o esporte a partir da proposição crítico-emancipatória pressupõe superar a ideia de que ensinar uma modalidade significa reproduzir, prioritariamente, seus movimentos técnicos e suas formas institucionalizadas de organização. A crítica não se dirige à existência da técnica, das regras ou do rendimento, mas à transformação de um modelo particular de esporte em referência única para o trabalho pedagógico.

Na perspectiva de Kunz (1991; 2004), o ensino da Educação Física deve favorecer relações mais amplas do sujeito com o movimento e com o mundo. A noção de Se-Movimentar desloca o foco de um movimento compreendido somente como execução biomecânica para uma experiência na qual o sujeito estabelece relações significativas por meio do movimento. A ideia de transcendência de limites contribui para esse percurso: os estudantes experimentam possibilidades, ampliam conhecimentos sobre o que vivenciaram e, progressivamente, utilizam esses conhecimentos para criar ou reconstruir formas de realizar a prática.

A experimentação não significa ausência de mediação docente. Ao professor cabe selecionar, organizar e sistematizar saberes, garantindo que a vivência avance da descoberta para a compreensão. Esse aspecto é particularmente importante na proposta aqui analisada: antes de o estudante participar de momentos de maior autonomia, como a criação de práticas e o Fórum de Reconstrução Coletiva, ele já vivenciou situações, problematizou regras, recebeu ampliação técnica, testou soluções, observou colegas e produziu registros. A autonomia é construída sobre conhecimentos e experiências, e não confundida com abandono pedagógico.

A encenação constitui outra possibilidade relevante. Ela não se reduz à dramatização teatral, mas permite que o estudante experimente diferentes posições presentes na prática esportiva, como praticante, árbitro, observador, registrador, espectador ou comunicador. A mudança de papéis torna visíveis critérios, regras e relações de participação que poderiam permanecer naturalizados. Perguntas como “quem foi favorecido?”, “todos puderam decidir?” e “o que ocorre quando a marca se torna o principal critério de êxito?” transformam a experiência em objeto de reflexão.

As dimensões de trabalho, interação e linguagem articulam-se às competências objetiva, social e comunicativa (Kunz, 2004). No atletismo escolar, a dimensão objetiva

abrange técnicas, regras, segurança, organização de materiais e compreensão das provas; a social envolve cooperação, negociação e consideração das consequências coletivas; e a comunicativa envolve explicar experiências, registrar, argumentar e justificar decisões. Desse modo, a especificidade corporal permanece central, mas é relacionada à compreensão, à interação e à comunicação.

2.2. PLANEJAMENTO, ENSINAGEM E AVALIAÇÃO

O planejamento não se limita à distribuição de atividades em um número de aulas. Ele precisa articular o que será ensinado, por que será ensinado, quais capacidades serão mobilizadas, o que se espera que os estudantes aprendam, quais conhecimentos serão necessários, que percurso poderá favorecer essas aprendizagens e quais evidências permitirão analisá-las. Essas perguntas aproximam planejamento, ensino, avaliação e replanejamento.

Para sustentar essa coerência, é necessário diferenciar componentes relacionados, mas não equivalentes. Competências dizem respeito às capacidades mobilizadas diante de situações e problemas; expectativas de aprendizagem explicitam aquilo que se espera que o estudante aprenda; conteúdos representam conhecimentos conceituais, procedimentais e atitudinais; o percurso de ensino materializa as intervenções e experiências; e a avaliação produz evidências relacionadas ao processo. Se uma expectativa envolve argumentar sobre efeitos de regras na participação, um teste de desempenho motor isolado não é suficiente. Da mesma forma, se o planejamento prevê conhecimentos técnicos, seria incoerente excluí-los da avaliação.

As estratégias de ensinagem sistematizadas por Anastasiou e Alves (2015) contribuem para essa organização. Brainstorming, estudo de textos e imagens, aula expositiva dialogada, solução de problemas e Grupo de Verbalização/Grupo de Observação (GV/GO) podem assumir funções distintas ao longo da trajetória. A estratégia é escolhida pela operação de pensamento e pela aprendizagem que se pretende mobilizar, e não apenas pela busca de variedade metodológica.

Na Educação Física, a avaliação precisa ampliar a análise da aprendizagem para além da dimensão motora isolada. Souza e Resende (2021) discutem a necessidade de superar parâmetros classificatórios e compreender a avaliação como coleta contínua de informações sobre ensino e aprendizagem. Zeferino, Frossard e Santos (2025) também apontam tensões

entre concepções formativas e prescrições avaliativas centradas no produto. Por isso, a proposta articula observação, registros, portfólio, rubrica, autoavaliação e coavaliação, sem retirar a técnica e o resultado esportivo do conjunto de evidências.

3. PERCURSO METODOLÓGICO E CONSTRUÇÃO DA PROPOSTA

O estudo caracteriza-se como teórico-propositivo, de abordagem qualitativa. Sua elaboração teve origem em um Plano de Ação construído na disciplina Escola, Educação Física e Planejamento, em formação acadêmica de pós-graduação. Não houve participação de estudantes, intervenção escolar nem coleta de dados empíricos; a análise incide sobre a estrutura da proposição e sua coerência interna.

A base bibliográfica foi organizada em dois conjuntos. O primeiro reuniu referências fundantes e diretamente relacionadas ao problema: Kunz (1991; 2004), para a proposição crítico-emancipatória; Bracht (2000) e Pires (2002), para a transformação pedagógica do esporte e a mídia; Anastasiou e Alves (2015), para estratégias de ensinagem; Darido (2012), para avaliação; e a BNCC (Brasil, 2018), como referência curricular. Para ampliar o diálogo com a produção recente, realizou-se levantamento bibliográfico complementar, de caráter narrativo e não sistemático, mediante busca manual orientada por combinações dos termos “avaliação da aprendizagem” e “Educação Física escolar”; “atletismo escolar” e “ensino”; “inclusão” e “Educação Física escolar”; “mídia-educação” e “Educação Física”; e “crítico-emancipatória” e “Ensino Fundamental”. Foram consultados portais de periódicos e páginas oficiais dos artigos localizados, priorizando publicações de 2021 a 2026 com identificação bibliográfica verificável e relação direta com os eixos da análise. Foram excluídos textos sem aderência ao problema pedagógico ou sem elementos suficientes para sustentar a discussão.

A construção da proposta ocorreu em seis etapas: (1) delimitação do problema pedagógico, centrado na redução da aprendizagem ao rendimento; (2) estudo dos referenciais teóricos e curriculares; (3) definição dos componentes do Plano de Ação - eixo dos conteúdos, eixo temático, trajetória, situações, competências, expectativas e conteúdos; (4) elaboração do percurso prático em quinze aulas, com progressão entre vivência, problematização, ampliação e reconstrução; (5) definição das evidências e instrumentos avaliativos; e (6) análise de coerência interna e revisão da proposta.

A coerência interna foi examinada por meio de quatro critérios analíticos: alinhamento entre expectativas, conteúdos, estratégias e evidências de avaliação; fidelidade aos princípios crítico-emancipatórios sem abandono da técnica; progressão e continuidade entre as duas situações de ensino/aprendizagem; e viabilidade pedagógica, considerando materiais, espaços, inclusão e segurança. Cada componente foi confrontado com esses critérios, buscando identificar contradições entre o que a proposta afirma teoricamente e o que efetivamente solicita aos estudantes.

O contexto pedagógico de referência é uma turma hipotética de aproximadamente trinta estudantes do 8º ano do Ensino Fundamental, no segundo bimestre, com duas aulas semanais de cerca de cinquenta minutos. Consideram-se espaços usuais da escola, como quadra e pátio, e materiais de baixo custo ou frequentemente disponíveis, entre eles cones, cordas, giz, fitas, bolas, saquinhos de areia e objetos alternativos. O eixo dos conteúdos é o esporte; o recorte é o atletismo escolar; e o eixo temático é mídia, rendimento e participação.

A escolha do 8º ano requer explicitação curricular. Reconhece-se que a BNCC apresenta os esportes de marca no bloco do 6º e 7º anos e, no quadro destinado ao 8º e 9º anos, destaca outras categorias esportivas. A presente proposta, portanto, não afirma que o atletismo seja objeto obrigatório do 8º ano. Assume-se sua presença como opção pedagógica de retomada, aprofundamento e ressignificação de aprendizagens anteriores, desde que articulada ao currículo da rede e da escola e sem suprimir os objetos de conhecimento previstos para o bloco do 8º e 9º anos. A própria BNCC esclarece que os critérios de organização das habilidades expressam “um arranjo possível (dentre outros)” e que os agrupamentos propostos não devem ser tomados como modelo obrigatório para o desenho dos currículos (Brasil, 2018, p. 220). Nesse sentido, o 8º ano foi escolhido para aprofundar conhecimentos técnicos e ampliar a complexidade reflexiva sobre mídia, rendimento, participação, regras, tomada de decisão e avaliação.

Essa opção encontra apoio adicional na literatura recente sobre atletismo escolar. Milan, Del Borgo e Rojo (2021) mostram que a modalidade pode ser ensinada por diferentes abordagens e com adaptações físicas e materiais; Costa e Moura (2024a) identificam, na produção da área, forte presença de temas ligados à formação docente, adaptação de espaços e materiais e tecnologias; e Costa e Moura (2024b) destacam a pouca especificidade curricular do atletismo na BNCC e a necessidade de estratégias que ampliem interação e participação. Esses estudos não transformam o 8º ano em prescrição normativa, mas sustentam a

possibilidade pedagógica de organizar o atletismo de modo contextualizado, adaptado e formativo.

A trajetória recebeu o título “Atletismo em transformação: mídia, rendimento e participação” e foi prevista para aproximadamente quinze aulas, distribuídas em duas situações articuladas. A primeira, “Do atletismo que conhecemos ao atletismo que vivenciamos”, reúne sete aulas de diagnóstico, experimentação, encenação, problematização e ampliação. A segunda, “Reconstruindo o atletismo: participação, autonomia e novos sentidos”, reúne oito aulas de retomada, criação, testagem, negociação, revisão, fórum, festival e síntese. A segunda situação depende do repertório construído na primeira.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Como se trata de estudo teórico-propositivo, os resultados apresentados nesta seção são achados da análise da proposta, e não efeitos observados em estudantes. A análise evidenciou que a coerência do Plano de Ação depende de uma progressão em que vivência, conhecimento docente, reflexão e autonomia se alimentam mutuamente. A Tabela 1 sintetiza a organização das quinze aulas e torna visível a relação entre objetivo, conteúdo, estratégia, recursos e evidências de aprendizagem.

Tabela 1 – Organização sintética das quinze aulas

Aula	Objetivo	Conteúdos	Estratégias	Recursos	Evidências de aprendizagem
1	Diagnosticar concepções sobre atletismo, mídia e rendimento.	Atletismo; esporte-espetáculo; recorde.	Tempestade cerebral e perguntas-problema.	Imagens, manchetes, quadro.	Registro das ideias iniciais.
2	Analisar discursos e condições de participação.	Mídia; corpos; gênero; deficiência; patrocínio.	Estudo de texto/imagem e GV/GO.	Textos, imagens, fichas.	Argumentos e registros do grupo observador.
3	Experimentar diferentes formas de correr.	Corridas; distância; velocidade; esforço; segurança.	Estações e descoberta orientada.	Cones, fitas, cronômetro.	Percepções corporais e estratégias registradas.
4	Experimentar saltos, lançamentos e arremesso.	Impulsão; trajetórias; materiais; alvos; segurança.	Estações com materiais adaptados.	Bolas, saquinhos, dardo/disco/peso adaptados.	Comparação de soluções e dificuldades.
5	Compreender a prática por diferentes papéis.	Regras; medidas; funções; comunicação.	Encenação e rotação de papéis.	Fichas, trena, materiais das estações.	Registros como praticante, árbitro, observador e comunicador.

6	Problematizar regras e ampliar participação.	Critérios de êxito; regras; inclusão; rendimento.	Solução de problemas e nova experimentação.	Materiais das estações.	Justificativa da alteração e comparação de seus efeitos.
7	Ampliar conhecimentos e sistematizar.	Técnica, regras, segurança, esporte de marca.	Aula expositiva dialogada, retorno à prática e portfólio.	Quadro, materiais, portfólio.	Comparação antes/depois, ficha de vivência e mapa conceitual.
8	Retomar aprendizagens e formular novos problemas.	Participação; técnica; rendimento; transformação.	Retomada de portfólios e problematização.	Portfólios e mapa conceitual.	Argumentos sobre condições que favoreceram/dificultaram a participação.
9	Criar uma prática transformada de atletismo.	Regras; materiais; funções; critérios; segurança.	Oficina de criação.	Ficha de planejamento e materiais.	Proposta escrita com justificativas.
10	Testar as propostas criadas.	Aplicação de regras; movimento; cooperação.	Rodízio de experimentação.	Materiais escolhidos pelos grupos.	Devolutivas sobre funcionamento, dificuldade e estratégias.
11	Revisar propostas a partir da experiência.	Técnica; segurança; adaptação; participação.	Solução de problemas e reexperimentação.	Fichas, materiais adaptados.	Versão revisada e justificativa das mudanças.
12	Observar relações e decisões na prática.	Papéis; comunicação; regras; responsabilidade.	Encenação e GV/GO.	Rubrica de observação.	Registros sobre participação, segurança, decisões e movimentos.
13	Produzir contra narrativas e decidir coletivamente.	Mídia; comunicação; critérios de valorização.	Produção midiática e Fórum de Reconstrução Coletiva.	Papel/celular opcional, cartazes, registros.	Argumentação fundamentada e decisões coletivas para o festival.
14	Vivenciar as práticas reconstruídas.	Corridas, saltos, lançamentos e arremesso; cooperação; rendimento.	Festival de Atletismo Transformado.	Estações e materiais adaptados.	Aplicação segura das regras, participação e responsabilidade.
15	Comparar aprendizagens e avaliar o processo.	Síntese; autoavaliação; coavaliação; replanejamento.	Roda de conversa, portfólio e rubrica.	Portfólio e rubrica.	Texto final, auto/coavaliação e comparação com diagnóstico inicial.

Fonte: Autores.

4.1. COERÊNCIA ENTRE EXPERIÊNCIA, MEDIAÇÃO DOCENTE E AUTONOMIA

O primeiro achado da análise é que a autonomia estudantil não pode ser apresentada como ponto de partida descolado do ensino. Na Situação 1, o professor organiza diagnóstico, experiências corporais, encenação, problematização e ampliação técnica. Na Situação 2, os

estudantes retomam registros, criam, testam e revisam propostas antes de chegar ao Fórum de Reconstrução Coletiva. Assim, quando argumentam e tomam decisões no fórum, já dispõem de experiências, conhecimentos e registros que sustentam suas posições. A mediação docente antecede e acompanha a autonomia, em vez de desaparecer diante dela.

Esse encadeamento responde a um risco frequente em propostas participativas: confundir protagonismo com espontaneísmo. A proposta crítico-emancipatória não dispensa conhecimentos técnicos nem a responsabilidade do professor pela sistematização. Ao contrário, torna necessário que a técnica seja ensinada em relação com problemas vividos e que a reconstrução da prática ocorra com base em critérios compreendidos pelos estudantes.

O segundo achado é que a técnica permanece pedagogicamente necessária, mas muda de estatuto. Em vez de funcionar como padrão inicial e exclusivo de julgamento, ela torna-se conhecimento para compreender e ampliar a experiência. Essa leitura converge com Bezerra e Furtado (2024), que defendem a possibilidade de ensinar habilidades motoras em diálogo com perspectivas críticas, e com Costa e Moura (2024b), que destacam a necessidade de tratar o atletismo como conteúdo específico, com estratégias que favoreçam maior interação e participação.

4.2. AVALIAÇÃO PROCESSUAL E RUBRICA

O terceiro achado é a necessidade de correspondência entre aquilo que se ensina e aquilo que se observa como evidência. Se o percurso solicita experimentar, compreender o próprio movimento, argumentar, cooperar, adaptar regras e rever decisões, esses elementos precisam estar presentes na avaliação. A marca esportiva continua podendo ser registrada, mas não substitui evidências de aprendizagem técnica, conceitual, social e comunicativa. Essa ampliação está em consonância com Souza e Resende (2021) e com Zeferino, Frossard e Santos (2025).

A rubrica a seguir explicita integralmente os critérios utilizados na proposta. Ela não pretende produzir uma classificação rígida, mas tornar os critérios transparentes e orientar observação, devolutiva, autoavaliação e replanejamento. Os níveis descrevem graus de autonomia e consistência demonstrados nas evidências produzidas ao longo das aulas.

Tabela 2 – Rubrica avaliativa da trajetória de ensino

Critério	Nível 4 – Consistente	Nível 3 – Adequado	Nível 2 – Em desenvolvimento	Nível 1 – Inicial
Conhecimentos técnicos e segurança	Aplica e explica princípios técnicos, regras e procedimentos de segurança com autonomia.	Aplica conhecimentos essenciais e respeita regras de segurança com poucas mediações.	Aplica parte dos conhecimentos, ainda necessitando mediação frequente.	Demonstra compreensão inicial e necessita apoio constante para aplicação segura.
Experimentação e compreensão do próprio movimento	Identifica sensações, dificuldades e estratégias, compara tentativas e utiliza conhecimentos para ajustar o movimento.	Reconhece dificuldades e estratégias e realiza ajustes coerentes após orientações.	Percebe algumas dificuldades, mas explica ou ajusta o movimento de modo parcial.	Registra percepções genéricas e ainda tem dificuldade de relacioná-las às próprias ações.
Problematização de regras, rendimento e mídia	Analisa criticamente efeitos de regras e narrativas e propõe transformações fundamentadas.	Identifica efeitos relevantes e justifica mudanças adequadas.	Reconhece alguns efeitos, com justificativas ainda pouco desenvolvidas.	Limita-se à descrição, necessitando mediação para problematizar.
Argumentação e comunicação	Explica decisões com clareza, utiliza evidências da experiência e considera contrapontos.	Comunica ideias e apresenta justificativas relacionadas à experiência.	Expressa opiniões, mas utiliza poucas evidências ou apresenta justificativas incompletas.	Tem dificuldade de comunicar ou justificar decisões.
Cooperação, inclusão e participação	Contribui para distribuir oportunidades, escuta colegas e propõe adaptações que ampliam participação.	Cooperar e respeitar diferentes formas de participação, aceitando adaptações pertinentes.	Participa de forma irregular e precisa de mediação para considerar as necessidades do grupo.	Participa pouco ou mantém decisões que restringem a participação sem revê-las.
Autonomia, responsabilidade e revisão	Toma decisões responsáveis, avalia consequências e revê a proposta com base nas devolutivas.	Assume responsabilidades e realiza revisões coerentes quando necessário.	Aceita revisões, mas necessita orientação para transformar devolutivas em decisões.	Demonstra dificuldade para assumir responsabilidades ou rever decisões.

Fonte: Autores.

4.3. VIABILIDADE, INCLUSÃO, SEGURANÇA E LIMITAÇÕES

A análise de viabilidade indica que a proposta não depende de uma pista oficial de atletismo. Estudos sobre atletismo escolar mostram que a ausência de infraestrutura específica pode ser enfrentada por adaptações de espaços e materiais, desde que a intervenção docente preserve objetivos, características da modalidade e segurança (Milan; Del Borgo; Rojo, 2021; Costa; Moura, 2024a). Quadra, pátio, cones, fitas, bolas, saquinhos de areia e implementos adaptados permitem organizar experiências de corrida, salto, lançamento e arremesso em escala escolar.

A inclusão deve ser tratada como condição de planejamento, e não como correção posterior. A possibilidade de variar distâncias, materiais, alvos, número de tentativas, funções, critérios de êxito e formas de comunicação permite criar diferentes portas de entrada para a mesma aprendizagem. Revisão sistemática recente identifica adaptações, materiais e recursos pedagógicos, formas de comunicação e trabalho colaborativo entre as estratégias relevantes para ampliar a participação de estudantes com deficiência nas aulas de Educação Física (Basso-Braz et al., 2024). Isso não autoriza afirmar que a proposta seja automaticamente inclusiva; sua adequação depende das características reais dos estudantes e de ajustes realizados pelo professor.

A segurança também integra o conteúdo e a avaliação. Nas atividades de lançamentos e arremesso, devem ser delimitadas direção de execução, zonas de espera e coleta, distância entre grupos e momento autorizado para recuperar materiais; nos saltos e corridas, o professor deve verificar superfície, percurso, obstáculos, circulação e adequação do nível de desafio. Materiais adaptados devem ser inspecionados antes do uso. Essas decisões são apresentadas aos estudantes como conhecimento a ser compreendido e aplicado, e não apenas como comando externo. As principais limitações decorrem da natureza teórico-propositiva do estudo. Sem aplicação, não é possível afirmar que as quinze aulas produzam os efeitos de aprendizagem previstos, que o tempo estimado seja suficiente em diferentes escolas ou que todas as adaptações funcionem para grupos concretos. Turmas numerosas, condições climáticas, disponibilidade de espaço, repertório prévio dos estudantes e experiência docente podem alterar o percurso. Uma futura aplicação deverá registrar esses fatores, analisar evidências de aprendizagem e revisar a rubrica e a distribuição das aulas.

4.4. MÍDIA, FORMAÇÃO DOCENTE E CONTRIBUIÇÃO DA PROPOSTA

A dimensão midiática amplia a proposta para além da execução corporal. A leitura de manchetes, imagens e coberturas esportivas permite problematizar quais desempenhos, corpos e histórias recebem visibilidade; a produção de contranarrativas desloca os estudantes da condição exclusiva de consumidores para produtores de sentidos. Lopes e Freire (2023) destacam justamente as dimensões crítica e produtiva da mídia-educação, que podem favorecer alfabetização midiática, criatividade e participação.

Do ponto de vista da formação docente, a construção da trajetória evidencia que conhecer uma teoria pedagógica não garante sua presença na prática. O professor precisa

localizar a teoria nas tarefas, perguntas, intervenções, critérios de segurança, oportunidades de participação e instrumentos de avaliação. Costa e Moura (2024a; 2024b) identificam a formação docente como questão recorrente e relevante no ensino do atletismo, enquanto Trentin e Freitas (2023) apontam a persistência de uma lacuna entre a produção conceitual sobre a perspectiva crítico-emancipatória e sua materialização prática nos anos finais. O Plano de Ação procura atuar precisamente nessa passagem entre princípio e decisão pedagógica.

A análise também evidencia que competências, expectativas, conteúdos, percurso e avaliação não podem ser tratados como sinônimos. Uma competência não é uma atividade; uma expectativa não é um conteúdo; e a participação em uma tarefa não constitui, por si só, evidência de aprendizagem. A contribuição formativa do planejamento está em explicitar as relações entre esses componentes, permitindo que o professor revise incoerências antes e durante a intervenção.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O artigo analisou possibilidades de articulação entre planejamento, ensino e avaliação na Educação Física escolar por meio de uma proposta teórico-propositiva de atletismo fundamentada na perspectiva crítico-emancipatória. A análise tornou explícitos os procedimentos metodológicos, a justificativa curricular para o 8º ano, a organização das quinze aulas, a rubrica de avaliação e os critérios de viabilidade, inclusão e segurança.

A escolha do 8º ano é assumida como opção pedagógica de retomada e aprofundamento, e não como afirmação de que a BNCC prescreva o atletismo para esse bloco. A organização curricular do documento situa os esportes de marca no 6º/7º ano, mas também adverte que os agrupamentos constituem um arranjo possível e não um modelo obrigatório. Essa flexibilidade não dispensa a articulação com o currículo local nem autoriza a supressão das aprendizagens previstas para o 8º/9º ano; por isso, a proposta é compreendida como aprofundamento complementar de aprendizagens esportivas anteriores, com ênfase na leitura crítica do rendimento, da mídia e da participação.

Os principais achados da análise indicam que a coerência crítico-emancipatória depende de quatro movimentos articulados: preservar a especificidade técnica do atletismo; construir autonomia a partir de experiência e mediação docente; produzir avaliação coerente com as múltiplas aprendizagens pretendidas; e planejar inclusão e segurança desde a

concepção das tarefas. O resultado esportivo permanece como informação relevante, mas não funciona isoladamente como sinônimo de aprendizagem.

A proposta apresenta viabilidade teórica e logística para contextos escolares com espaços e materiais não especializados, mas sua efetividade precisa ser examinada empiricamente. A futura aplicação poderá verificar tempos, adaptações, participação, aprendizagens e limites não antecipados no planejamento. Essa necessidade não reduz o valor do estudo; delimita corretamente seu alcance e transforma a própria aplicação futura em etapa de desenvolvimento e replanejamento.

Por fim, o trabalho reforça a formação docente como espaço de transformação de referenciais teóricos em decisões concretas. Planejar uma Educação Física comprometida com participação, criticidade e aprendizagem exige definir o que permanece da prática esportiva, o que pode ser transformado, quais conhecimentos sustentam essas decisões e que evidências permitem afirmar que os estudantes aprenderam. Nesse sentido, planejamento e avaliação deixam de ser procedimentos burocráticos e passam a constituir dimensões centrais do trabalho pedagógico.

REFERÊNCIAS

- ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos; ALVES, Leonir Pessate (org.). Processos de ensinagem na universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. 10. ed. Joinville: Editora Univille, 2015.
- BASSO-BRAZ, Aline; GATTI, Melina Radaelli; MUNSTER, Mey de Abreu Van; COSTA, Maria da Piedade Resende da. Estratégias para a inclusão de estudantes com deficiências na educação física escolar: uma revisão sistemática. *Movimento*, Porto Alegre, v. 30, e30021, 2024. DOI: <https://doi.org/10.22456/1982-8918.124293>.
- BETTI, Mauro; ZULIANI, Luiz Roberto. Educação Física escolar: uma proposta de diretrizes pedagógicas. *Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte*, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 73-81, 2002.
- BEZERRA, Harrison de Souza; FURTADO, Renan Santos. O ensino de habilidades motoras e as pedagogias críticas da educação física: em busca de novas perspectivas educacionais. *Pensar a Prática*, Goiânia, v. 27, e78019, 2024. DOI: <https://doi.org/10.5216/rpp.v27.78019>.
- BRACHT, Valter. Esporte na escola e esporte de rendimento. *Movimento*, Porto Alegre, v. 6, n. 12, p. XIV-XXIV, 2000. DOI: <https://doi.org/10.22456/1982-8918.2504>.

- BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 1 set. 2026.
- COSTA, Adelson Almeida da; MOURA, Diego Luz. O ensino do atletismo na escola: uma análise dos principais temas no Conbrace e no Seminário de Educação Física Escolar. *Revista de Educação do Vale do São Francisco*, Petrolina, v. 14, n. 33, p. A15 01-26, 2024a. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.12533069>.
- COSTA, Adelson Almeida da; MOURA, Diego Luz. Consensos sobre o ensino do atletismo na escola a partir da percepção de especialistas. *Linguagens, Educação e Sociedade*, Teresina, v. 28, n. 58, p. 1-29, 2024b. DOI: <https://doi.org/10.26694/rles.v28i58.5392>.
- DARIDO, Suraya Cristina. A avaliação da educação física na escola. In: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. Pró-Reitoria de Graduação. Caderno de formação: formação de professores - didática geral. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012. v. 16, p. 127-140.
- KUNZ, Elenor. Educação Física: ensino & mudanças. Ijuí: Editora Unijuí, 1991.
- KUNZ, Elenor. Transformação didático-pedagógica do esporte. 6. ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2004.
- LOPES, Marcos Antonio Campelo; FREIRE, Elisabete dos Santos. Mídia-educação e a Educação Física escolar: uma revisão narrativa crítica da perspectiva fantiniana. *Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação*, v. 9, n. 8, p. 2270-2280, 2023. DOI: <https://doi.org/10.51891/rease.v9i8.11063>.
- MILAN, Lucas Matozo; DEL BORGIO, Gabriel Martins; ROJO, Jeferson Roberto. O ensino do atletismo em ambiente escolar: limitações, abordagens e possíveis adaptações materiais. *Educación Física y Ciencia*, La Plata, v. 23, n. 3, e187, 2021. DOI: <https://doi.org/10.24215/23142561e187>.
- PIRES, Giovani de Lorenzi. Educação Física e o discurso midiático: abordagem crítico-emancipatória. Ijuí: Editora Unijuí, 2002.
- SOUZA, Iris Reis; RESENDE, Moisés Sipriano. Avaliação em educação física escolar: novos ou velhos parâmetros? *Caderno de Educação Física e Esporte*, Marechal Cândido Rondon, v. 19, n. 3, p. 43-49, 2021. DOI: <https://doi.org/10.36453/cefe.2021.n3.27499>.
- TRENTIN, Arthur Bilibio; FREITAS, Kamyla Thais Dias de. Metodologia crítico-emancipatória na Educação Física no Ensino Fundamental II: um olhar para a atualidade. *Revista Científica Sophia*, 15. ed., 2023. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.10246796>.
- ZEFERINO, Wagner Rodrigues; FROSSARD, Matheus Lima; SANTOS, Wagner dos. As prescrições de avaliação nos livros didáticos da Educação Física. *Educação: Teoria e Prática*, Rio Claro, v. 35, n. 69, e32, 2025. DOI: <https://doi.org/10.18675/1981-8106.v35.n.69.s18082>.

CAPÍTULO XXXVIII

DA MARGEM DA QUADRA AO PROTAGONISMO: REFLEXÕES SOBRE O PERTENCIMENTO FEMININO NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR E A TRANSIÇÃO DO 4º E 5º ANOS PARA OS ANOS FINAIS

FROM THE SIDELINES TO AGENCY: REFLECTIONS ON GIRLS' BELONGING IN SCHOOL PHYSICAL EDUCATION AND THE TRANSITION FROM FOURTH AND FIFTH GRADE TO THE FINAL YEARS OF ELEMENTARY SCHOOL

DOI: 10.51859/amplla.hec6315-38

Fábio Conti de Brito ¹
Augusto Cesinando de Carvalho ²
Robson Leonardo Amaro dos Santos ³

¹ Mestrando do Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (PROEF), Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências, Câmpus de Bauru..

² Universidade Estadual Paulista (UNESP), Câmpus de Presidente Prudente.

³ Mestrando do Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (PROEF), Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências, Câmpus de Bauru.

RESUMO

Este artigo analisa como a literatura sobre afastamento, relações de gênero e ensino da Educação Física pode fundamentar princípios pedagógicos voltados ao pertencimento e ao protagonismo das meninas, considerando o 4º e o 5º anos e sua articulação com a transição para os anos finais do Ensino Fundamental. Trata-se de estudo bibliográfico, qualitativo e teórico-reflexivo, desenvolvido por revisão narrativa de 15 fontes: 11 artigos científicos, dois capítulos do material formativo do ProEF e dois documentos institucionais. A análise foi organizada em quatro eixos: pertencimento e afastamento; gênero, estereótipos e oportunidades; protagonismo feminino e escuta; e organização curricular, espacial e relacional das aulas. Os resultados indicam que o afastamento é multifatorial e pode manifestar-se por ausência, evitação de desafios, participação periférica e restrição das oportunidades de aprendizagem. A síntese permitiu sistematizar seis princípios: acompanhar a qualidade da participação; ampliar experiências corporais sem associá-las a um gênero; reconhecer a heterogeneidade entre as meninas; criar espaços de

escuta; observar a distribuição de espaços, materiais e posições; e mediar erros, dificuldades e conflitos. Conclui-se que pertencimento e protagonismo dependem de condições pedagógicas equitativas, sem que a literatura autorize estabelecer relação causal entre experiências nos anos iniciais e afastamento nos anos finais.

Palavras-chave: Educação Física escolar. Relações de gênero. Protagonismo feminino.

ABSTRACT

This article analyzes how the literature on disengagement, gender relations, and Physical Education teaching can support pedagogical principles aimed at girls' belonging and agency, considering fourth and fifth grade and their connection with the transition to the final years of Elementary School. This qualitative, theoretical-reflective bibliographic study was developed through a narrative review of 15 sources: 11 scientific articles, two chapters from ProEF training material, and two institutional documents. The analysis was organized into four axes: belonging and disengagement; gender, stereotypes, and

opportunities; girls' agency and voice; and the curricular, spatial, and relational organization of classes. The findings indicate that disengagement is multifactorial and may be expressed through absence, avoidance of challenges, peripheral participation, and restricted learning opportunities. The synthesis supported six principles: monitoring the quality of participation; broadening bodily experiences without linking them to gender; recognizing diversity among girls; creating spaces for student voice; examining the distribution of

spaces, materials, and positions; and mediating errors, difficulties, and conflicts. The article concludes that belonging and agency depend on equitable pedagogical conditions, while the literature does not support a causal link between experiences in the early years and disengagement in the final years.

Keywords: School Physical Education. Gender relations. Girls' agency.

1. INTRODUÇÃO

Darido, González e Ginciene (2020) discutem o afastamento como um fenômeno de múltiplas causas, que pode se manifestar tanto pela ausência quanto pelo não envolvimento dos estudantes presentes nas aulas. Entre os aspectos abordados, destacam a repetição dos conteúdos sem aprofundamento, a pouca diversificação das práticas corporais e as experiências de insucesso e exclusão. Os autores também problematizam situações nas quais a exposição das dificuldades diante dos colegas pode favorecer a recusa em participar como forma de proteção. Essa compreensão convida a investigar as condições de ensino e convivência que tornam a participação mais ou menos possível.

A análise dessas condições ganha uma dimensão específica quando considera as relações de gênero. Souza Júnior (2020) questiona o uso das diferenças corporais como justificativa para restringir experiências e separar meninos e meninas. Em sua discussão, as oportunidades de aprendizagem precisam ser examinadas à luz das experiências socialmente incentivadas ou negadas aos estudantes. O autor defende uma atuação pedagógica comprometida com a equidade, na qual as diferenças sejam reconhecidas sem se converterem em critérios de inferiorização ou exclusão.

A composição de turmas mistas, portanto, precisa ser acompanhada de uma reflexão sobre a distribuição das oportunidades dentro das atividades. Na pesquisa de Uchoga e Altmann (2016), a presença de diferentes conteúdos não eliminou as desigualdades de participação entre meninas e meninos. As autoras identificaram relações entre o envolvimento nas aulas, a confiança nas próprias habilidades e a disposição para experimentar novas aprendizagens corporais. Seus resultados ajudam a problematizar a distância entre estar presente e ter oportunidades efetivas de aprender.

Diante dessas questões, este artigo adota o pertencimento como eixo de análise da relação das meninas com a Educação Física escolar. Para orientar a discussão, o termo será empregado no sentido de sentir-se reconhecida como integrante legítima das aulas, com possibilidade de aprender, expressar-se e participar das decisões. O afastamento será examinado em suas diferentes manifestações, considerando que ausência, recusa, participação periférica e desmotivação não são condições equivalentes. Essa distinção procura evitar que comportamentos isolados sejam tomados como explicações suficientes sobre as experiências das estudantes.

A atenção a esse período também se justifica pelas evidências de que, nos anos finais do Ensino Fundamental, a desmotivação e o afastamento das aulas de Educação Física podem se tornar mais evidentes, especialmente entre as meninas. Estudos realizados nessa etapa têm identificado fatores relacionados às relações estabelecidas entre os estudantes, à exposição das dificuldades, à rejeição, à pouca diversificação dos conteúdos e à predominância de determinadas práticas corporais. Esses achados não permitem afirmar que a desmotivação tenha origem nos anos iniciais ou estabelecer uma relação causal entre experiências vividas no 4º e no 5º anos e comportamentos posteriores. Entretanto, reforçam a importância de acompanhar, antes da transição para os anos finais, condições de participação, pertencimento e aprendizagem que podem contribuir para diferentes formas de aproximação ou afastamento das estudantes em relação à Educação Física escolar, conforme discutem Araújo, Jucá e Pinheiro (2023).

Nesse percurso, o protagonismo feminino é discutido a partir das possibilidades de expressão, influência nas decisões e acesso à aprendizagem corporal. A escuta ativa, a organização dos espaços, a diversificação curricular, a mediação de conflitos e a problematização dos estereótipos constituem dimensões articuladas dessa discussão. O compromisso com a igualdade de gênero também dialoga com o Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 5, especialmente no enfrentamento à discriminação e na valorização da participação feminina nas decisões. Essa aproximação oferece um horizonte para a reflexão pedagógica, sem constituir evidência da eficácia das proposições apresentadas. (NAÇÕES UNIDAS BRASIL, [s.d.]).

A questão que orienta o artigo é: como a literatura sobre afastamento, relações de gênero e ensino da Educação Física pode fundamentar princípios pedagógicos voltados ao pertencimento e ao protagonismo das meninas, considerando o 4º e o 5º anos e a transição

para os anos finais do Ensino Fundamental? O objetivo consiste em analisar essa articulação, discutindo barreiras à participação e possibilidades pedagógicas relacionadas à escuta, ao currículo, aos espaços e às relações de convivência.

2. METODOLOGIA

Este trabalho caracteriza-se como um estudo bibliográfico, de abordagem qualitativa e orientação teórico-reflexiva, desenvolvido mediante revisão narrativa da literatura. Seu propósito foi articular conhecimentos sobre afastamento, relações de gênero e participação nas aulas de Educação Física, discutindo possibilidades pedagógicas relacionadas ao pertencimento e ao protagonismo feminino. A revisão narrativa favorece a análise interpretativa de uma temática, de seus fundamentos e de seus contextos, conforme a caracterização de Rother (2007).

O ponto de partida da delimitação temática foi a leitura dos capítulos “O afastamento e a indisciplina dos alunos nas aulas de Educação Física escolar”, de Darido, González e Ginciene (2020), e “Educação Física escolar e a questão de gênero”, de Souza Júnior (2020). Ambos foram publicados na obra *Desafios da Educação Física Escolar: temáticas da formação em serviço no ProEF*, organizada por Denise Ivana de Paula Albuquerque e Maria Candida Soares Del-Masso. A escolha decorreu da pertinência desses textos ao problema investigado e de sua presença no material formativo estudado pelos autores no Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional.

Em articulação com essas leituras, realizou-se, em 5 de setembro de 2026, um levantamento exploratório mediante buscas na web, com o uso de temas, nomes de autores e títulos de trabalhos. As consultas localizaram publicações em páginas de periódicos científicos e repositórios institucionais, incluindo conteúdos disponíveis na SciELO, no portal de periódicos da Unicamp e no repositório da Unesp. Também foram examinadas as referências dos capítulos do ProEF para identificar trabalhos pertinentes. O percurso foi exploratório e intencional, sem pretensão de recuperar exaustivamente toda a produção sobre o tema.

O corpus final reuniu 15 fontes: 11 artigos científicos, dois capítulos do material formativo do ProEF e dois documentos institucionais — a Base Nacional Comum Curricular e o Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 5. O livro que reúne os capítulos do ProEF foi tratado como suporte editorial dessas duas fontes e, por isso, não foi contabilizado

separadamente. Foram mantidos apenas trabalhos examinados em texto completo e diretamente relacionados ao problema do artigo. Estudos de outras etapas escolares foram utilizados com explicitação de seus contextos, sem transferência direta de suas conclusões para o 4º e o 5º anos.

A leitura analítica foi orientada por um registro de identificação bibliográfica, objetivo, abordagem teórica, método, contexto educacional, principais argumentos ou resultados e limites de cada publicação. Nos estudos empíricos, consideraram-se especialmente a etapa escolar investigada, os procedimentos empregados e o alcance das conclusões. Nos textos teóricos, examinaram-se os conceitos mobilizados e a consistência das relações propostas. Os documentos curriculares e institucionais foram utilizados para contextualizar orientações e compromissos educacionais, distinguindo-se essa função da apresentação de evidências de pesquisa.

A interpretação foi organizada em quatro eixos definidos a partir do problema de estudo: pertencimento e afastamento; gênero, estereótipos e distribuição de oportunidades; protagonismo feminino e escuta; e organização curricular, espacial e relacional das aulas. Em cada eixo, buscaram-se aproximações, divergências e limites entre as fontes, com distinção entre argumentos dos autores consultados, resultados de pesquisas publicadas e proposições elaboradas neste artigo.

O estudo não envolveu produção de dados de campo próprios. As pesquisas empíricas discutidas foram consideradas como literatura publicada, preservando-se a identificação de seus respectivos contextos. A articulação entre os anos iniciais e finais teve caráter interpretativo e propositivo, sem representar acompanhamento longitudinal de estudantes ou demonstração de eficácia das possibilidades pedagógicas discutidas.

3. PERTENCIMENTO E AFASTAMENTO NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

Darido, González e Ginciene (2020) oferecem elementos para essa compreensão ao discutirem o afastamento como um fenômeno de múltiplas causas. Os autores relacionam o problema à organização escolar, à repetição dos conteúdos, à pouca diversificação das práticas corporais e às experiências de insucesso e exclusão. Essa abordagem permite questionar explicações que atribuem a não participação exclusivamente à falta de interesse individual. Antes de concluir que uma estudante não deseja aprender, torna-se necessário

examinar quais experiências lhe foram oferecidas, como suas dificuldades foram acolhidas e quais oportunidades encontrou para avançar.

Essa discussão adquire importância quando se considera que o afastamento não precisa iniciar-se pela ausência ou pela recusa explícita. Em diferentes momentos da escolarização, podem existir formas menos visíveis de participação, como evitar determinados desafios, ocupar posições periféricas, depender constantemente da decisão de outros ou limitar-se às atividades nas quais já existe maior segurança. Tais manifestações não devem ser interpretadas automaticamente como sinais de desmotivação, pois seu significado depende das experiências e das perspectivas de cada estudante. Ainda assim, acompanhar essas formas de participação pode ser pedagogicamente relevante, especialmente diante de pesquisas que identificam, nos anos finais do Ensino Fundamental, situações mais evidentes de desmotivação e afastamento entre meninas.

Entre os processos discutidos pelos autores, destaca-se a exposição pública das dificuldades corporais. Situações como permanecer entre os últimos escolhidos para uma equipe, receber poucas oportunidades de jogar ou ter os erros transformados em motivo de constrangimento podem contribuir para o afastamento. Darido, González e Ginciene (2020) assinalam que evitar a participação pode representar uma forma de proteção diante dessas experiências. Isso não autoriza, contudo, a interpretar toda recusa como vergonha ou insegurança. O significado de um comportamento depende de seu contexto e exige atenção às razões apresentadas pelos próprios estudantes.

A revisão de Gomes, Moreno e Altmann (2012), dedicada à produção acadêmica sobre relações de gênero nos anos iniciais, contribui para esse debate ao discutir os significados atribuídos aos conteúdos e às habilidades corporais. As autoras mostram como a associação de determinadas práticas ao masculino ou ao feminino atravessa as experiências escolares examinadas. A revisão também problematiza intervenções que, embora pretendam ampliar a participação, podem reafirmar distinções e estereótipos. Sua contribuição indica a necessidade de analisar conjuntamente a escolha dos conteúdos e as formas de organização do ensino. Como o levantamento reúne pesquisas sobre aulas e recreio, suas discussões exigem atenção às particularidades de cada contexto.

Essa preocupação também aparece no estudo de Uchoga e Altmann (2016), realizado em duas escolas públicas. As autoras identificaram desigualdades nas formas de participação e nas oportunidades de experimentar aprendizagens corporais, mesmo diante de conteúdos

diversificados. Em situações envolvendo ginástica, meninas podiam assumir funções de organização enquanto meninos se envolviam em movimentos mais complexos. Para a análise desenvolvida neste artigo, esse resultado permite problematizar a utilização da liderança organizacional como indicador suficiente de protagonismo feminino. É necessário considerar também quem experimenta, quem recebe apoio e quem encontra oportunidades de ampliar suas habilidades.

Considerando o recorte do 4º e do 5º anos e sua articulação com os anos finais, essa discussão orienta a atenção para a continuidade das oportunidades educacionais. As referências examinadas oferecem elementos para problematizar experiências de participação em diferentes momentos da escolarização, sem demonstrar uma trajetória única de afastamento ou os efeitos futuros de intervenções nos anos iniciais. A contribuição pretendida consiste em fundamentar uma reflexão sobre as condições que merecem acompanhamento nessa passagem, articulando o direito à aprendizagem ao enfrentamento das desigualdades de gênero. Nessa direção, a literatura referente aos anos finais pode contribuir como um importante ponto de atenção para o problema discutido neste artigo. Quando pesquisas realizadas com estudantes dessa etapa identificam maior desmotivação, afastamento ou dificuldades de participação entre meninas, tais resultados convidam a refletir sobre a necessidade de observar continuamente as experiências construídas ao longo da escolarização. Não se trata de buscar retrospectivamente uma origem única para a desmotivação, mas de reconhecer que oportunidades restritas de aprendizagem, experiências repetidas de insucesso, exposição ou exclusão podem merecer atenção antes que o afastamento se manifeste de forma mais explícita.

4. RELAÇÕES DE GÊNERO E OPORTUNIDADES DE APRENDIZAGEM NO 4º E NO 5º ANOS

Souza Júnior (2020) destaca que as experiências incentivadas ou negadas a meninos e meninas contribuem para a construção de suas habilidades corporais. Esse argumento permite problematizar a interpretação de que maior familiaridade com determinada prática corresponde a uma capacidade natural de um gênero. Quando a experiência anterior é tomada como requisito para participar, estudantes que tiveram menos oportunidades podem encontrar dificuldades para acessar justamente o ensino de que necessitam. Para a reflexão aqui proposta, cabe à Educação Física considerar os conhecimentos já construídos e criar

condições para sua ampliação, evitando que diferenças de experiência se convertam em desigualdades permanentes de acesso.

A distinção entre aulas mistas e coeducação também se torna relevante. Na discussão de Souza Júnior (2020), reunir meninos e meninas demanda uma intervenção que enfrente as relações desiguais presentes nas atividades. A composição da turma, isoladamente, não assegura oportunidades equivalentes de aprendizagem. Na perspectiva adotada neste artigo, a coeducação envolve examinar como os estudantes convivem, compartilham conhecimentos e têm suas contribuições reconhecidas, associando a aprendizagem das práticas corporais à problematização dos critérios que autorizam ou restringem a participação.

A diversificação curricular, nessa perspectiva, precisa ser acompanhada de continuidade e aprofundamento. Darido, González e Ginciene (2020) defendem que as práticas corporais sejam tratadas como conteúdos de ensino, mediante intervenção sistematizada e oportunidades efetivas de aprendizagem. Para o 4º e o 5º anos, propõe-se que a ampliação do repertório esteja associada a tempo para experimentar, compreender dificuldades, receber orientações e retomar desafios. A novidade pode favorecer a aproximação inicial, mas o compromisso pedagógico inclui construir percursos nos quais as estudantes reconheçam possibilidades de aprender e avançar.

A organização dos agrupamentos e das tarefas integra esse percurso. Gomes, Moreno e Altmann (2012) apresentam discussões sobre intervenções que consideram diferentes aprendizagens corporais e também sobre os limites de adaptações justificadas genericamente pela inclusão das meninas. Algumas mudanças podem reforçar a ideia de que elas constituem um grupo necessariamente menos capaz. A partir dessa problematização, este artigo propõe que os critérios de organização sejam explicitados e revistos conforme as necessidades de aprendizagem, evitando associar permanentemente gênero, habilidade e função nas atividades.

5. PROTAGONISMO FEMININO, ESCUTA E PARTICIPAÇÃO NAS DECISÕES PEDAGÓGICAS

A escuta das estudantes constitui uma dimensão desse processo. No campo internacional da Educação Física, Cardiff et al. (2024) investigaram pedagogias de voz discente em aulas com crianças do ensino primário e identificaram a importância atribuída pelos próprios estudantes à possibilidade de expressar opiniões, fazer escolhas e influenciar

aspectos de suas experiências de aprendizagem. O estudo também evidencia que oferecer espaço para manifestação não é suficiente quando os estudantes não dispõem de informações e condições para construir e comunicar suas perspectivas. Embora desenvolvido em contexto distinto do brasileiro, esse trabalho contribui para compreender a escuta como prática que envolve expressão, consideração das manifestações e possibilidade de influência sobre determinadas decisões pedagógicas.

Iannucci e Parker (2022) igualmente discutem a voz discente na Educação Física dos anos iniciais, ressaltando que sua incorporação precisa ultrapassar formas meramente consultivas. Nessa perspectiva, perguntar aos estudantes sobre suas experiências adquire sentido pedagógico quando suas manifestações são consideradas na reflexão sobre o ensino. Isso não significa transferir aos alunos a responsabilidade pelo currículo ou transformar preferências individuais no único critério para selecionar conteúdos. A intervenção docente permanece necessária para assegurar o acesso aos conhecimentos da cultura corporal de movimento, ao mesmo tempo que pode incorporar informações produzidas pela escuta para compreender barreiras, interesses, dificuldades e formas distintas de participação.

Quando essa discussão é articulada às relações de gênero, a escuta ganha importância também para evitar interpretações antecipadas sobre as razões do envolvimento ou do afastamento das meninas. Jaco e Altmann (2017), em pesquisa realizada com turmas de oitavo ano, identificaram diferentes significados atribuídos às práticas corporais e às aulas de Educação Física, bem como expectativas de gênero que associavam o feminino à fragilidade e à menor aptidão esportiva. Seus resultados mostram que as maneiras de participar não podem ser compreendidas apenas pela observação da presença ou ausência nas atividades. Embora o estudo se refira a estudantes dos anos finais e não possa ser diretamente transferido ao 4º e ao 5º anos, ele reforça a necessidade de considerar as perspectivas das próprias estudantes na interpretação das condições que favorecem ou dificultam sua participação.

A escuta também pode contribuir para avaliar criticamente estratégias criadas com a intenção de ampliar a participação feminina. Dias, Almeida e Silva (2026), ao investigarem os sentidos atribuídos por ex-alunos e ex-alunas a modificações de regras utilizadas para favorecer a presença das meninas nos jogos, identificaram efeitos distintos entre as participantes. Estratégias como estabelecer que determinadas ações fossem obrigatoriamente realizadas por meninas podiam funcionar como ponto de acesso para

algumas estudantes menos habilidosas, enquanto outras as percebiam como limitadoras de seu desempenho e de suas possibilidades de aprendizagem. Os autores também identificaram tensões produzidas por essas alterações nas relações entre os estudantes. Esses achados problematizam intervenções baseadas apenas na diferenciação por gênero e indicam a importância de acompanhar seus efeitos sobre quem participa, aprende e assume posições de decisão nas atividades.

Para o 4º e o 5º anos, a reflexão desenvolvida neste artigo conduz, portanto, à proposição de espaços sistemáticos de escuta associados ao acompanhamento das oportunidades de aprendizagem. Perguntas sobre dificuldades encontradas, situações de desconforto, desafios que as estudantes desejam enfrentar e modos de organização que favorecem ou dificultam sua participação podem oferecer informações para a intervenção docente. Da mesma forma, possibilidades de escolha entre estratégias, criação ou revisão de determinadas regras e participação na organização de atividades podem ampliar a influência dos estudantes sobre aspectos do processo educativo. Essas possibilidades são apresentadas como princípios pedagógicos derivados da discussão bibliográfica, e não como procedimentos cuja eficácia tenha sido testada neste estudo.

6. ORGANIZAÇÃO CURRICULAR, ESPACIAL E RELACIONAL DAS AULAS

A seleção dos conteúdos constitui uma primeira dimensão dessa organização. A diversificação das práticas corporais pode ampliar o repertório dos estudantes e produzir novas possibilidades de participação, mas não garante, isoladamente, relações mais equitativas. Bortoleto et al. (2020), ao investigarem o ensino de atividades circenses em escolas brasileiras, identificaram elevados níveis de participação de meninas e meninos. Entre estudantes do 1º ao 5º ano, as preferências pelas atividades circenses não apareceram associadas ao gênero da mesma maneira observada entre estudantes mais velhos. O estudo oferece um exemplo de como conteúdos menos vinculados às experiências esportivas tradicionalmente presentes nas aulas podem ampliar possibilidades de experimentação, embora seus resultados não permitam concluir que a simples introdução de uma nova prática elimine desigualdades de gênero.

Os próprios autores mostram que a intervenção docente participa da construção dos significados atribuídos às práticas. Bortoleto et al. (2020) identificaram que preferências e

formas de incentivo dos professores podiam contribuir para associar determinadas atividades circenses a meninas ou meninos. Esse resultado chama atenção para um aspecto que ultrapassa a escolha do conteúdo: uma prática corporal não precisa ser previamente considerada masculina ou feminina para adquirir essas marcas durante seu ensino. Para o recorte deste artigo, isso significa que diversificar o currículo precisa ser acompanhado pela observação de como as oportunidades são distribuídas durante as atividades.

A utilização do espaço integra essas relações. Em estudo etnográfico realizado em uma escola pública, Altmann (1999) identificou formas diferenciadas de ocupação dos espaços escolares por meninas e meninos, com maior apropriação masculina de áreas amplas associadas ao esporte. A autora também mostrou que essas fronteiras não eram absolutas, pois meninas criavam estratégias para ocupar espaços dos quais muitas vezes estavam afastadas. Embora a investigação tenha ocorrido em outro contexto escolar e não corresponda especificamente ao recorte do 4º e do 5º anos adotado neste artigo, seus resultados ajudam a compreender que quadras, pátios e demais espaços de movimento não são necessariamente utilizados de maneira equivalente apenas porque estão formalmente disponíveis para todos.

Os agrupamentos constituem outra dimensão desse processo. Separar estudantes exclusivamente por gênero pode reforçar a ideia de que meninos e meninas constituem grupos internamente homogêneos, enquanto agrupamentos aparentemente livres podem reproduzir hierarquias já estabelecidas entre os estudantes. Por outro lado, determinar permanentemente posições ou funções especiais para as meninas também pode produzir novos estereótipos. A discussão apresentada por Gomes, Moreno e Altmann (2012) indica que intervenções destinadas à inclusão precisam ser analisadas quanto aos sentidos que produzem, pois adaptações realizadas com a intenção de favorecer a participação podem reafirmar concepções de menor capacidade feminina. Dessa maneira, este artigo propõe que agrupamentos e regras sejam utilizados como recursos pedagógicos flexíveis, definidos em função das aprendizagens pretendidas e revistos conforme seus efeitos sobre a participação.

Essa flexibilidade também envolve a mediação das relações estabelecidas durante as atividades. Os conflitos, comentários sobre desempenho, recusas em compartilhar a bola ou o espaço, escolhas de equipes e reações aos erros podem interferir nas possibilidades de envolvimento. Darido, González e Ginciene (2020) chamam atenção para experiências de insucesso e exposição das dificuldades como elementos relacionados ao afastamento das

aulas. Assim, a intervenção docente não se restringe à apresentação de tarefas e regras: inclui acompanhar como os estudantes se relacionam durante sua realização e intervir quando determinadas formas de organização transformam a dificuldade de aprender em constrangimento ou exclusão.

7. PRINCÍPIOS PEDAGÓGICOS PARA O PERTENCIMENTO E O PROTAGONISMO FEMININO

O primeiro princípio consiste em compreender a participação para além da presença física ou da realização pontual de uma tarefa. As discussões de Darido, González e Ginciene (2020) mostram que o afastamento pode assumir diferentes manifestações e relacionar-se a experiências de insucesso, exclusão e pouca diversificação das aprendizagens. Uchoga e Altmann (2016), por sua vez, evidenciam que estudantes presentes em uma mesma aula podem encontrar oportunidades distintas de experimentar e desenvolver habilidades. Assim, acompanhar a participação implica observar não apenas quem realiza uma atividade, mas também quem acessa os desafios propostos, recebe orientação, experimenta diferentes funções e encontra possibilidades de avançar em sua aprendizagem.

Um segundo princípio refere-se à ampliação das experiências corporais sem associar previamente práticas, habilidades ou posições a determinado gênero. Souza Júnior (2020) contribui para questionar interpretações que transformam diferenças construídas pelas experiências anteriores em evidências de capacidades naturalmente masculinas ou femininas. Nessa perspectiva, o trabalho pedagógico precisa reconhecer os conhecimentos que cada estudante já possui, sem utilizá-los para restringir aquilo que poderá aprender. Diversificar os conteúdos significa ampliar o acesso à cultura corporal de movimento, mas também acompanhar como esses conteúdos são ensinados e quais expectativas são produzidas durante sua realização.

O terceiro princípio consiste em considerar as meninas como um grupo heterogêneo. As diferenças entre elas quanto às experiências anteriores, interesses, habilidades, dificuldades e modos de participação impedem que uma única estratégia seja presumida como adequada para todas. Intervenções formuladas genericamente para “incluir as meninas” podem produzir efeitos distintos e, em determinadas circunstâncias, reafirmar a ideia de uma menor capacidade feminina. Por essa razão, agrupamentos, adaptações e modificações de regras precisam ser analisados em relação às necessidades de aprendizagem

e aos efeitos que produzem no contexto concreto das aulas, e não apenas à intenção que motivou sua adoção.

A escuta das estudantes constitui um quarto princípio. Conhecer como as meninas interpretam as atividades, quais dificuldades identificam, em quais situações se sentem mais ou menos à vontade para participar e quais desafios desejam enfrentar pode fornecer elementos para a reflexão docente sobre a organização do ensino. A escuta, contudo, não se reduz à consulta sobre preferências nem implica transferir aos estudantes a responsabilidade pelas decisões curriculares. Seu sentido pedagógico está relacionado à possibilidade de incorporar as perspectivas dos alunos à análise das condições de aprendizagem e, quando pertinente, permitir que participem da construção ou revisão de determinados aspectos das atividades.

Um quinto princípio corresponde ao acompanhamento da distribuição dos espaços, materiais e posições durante as práticas corporais. A existência de uma quadra, de equipamentos ou de uma atividade coletiva não significa que todos disponham das mesmas possibilidades de utilização. A atenção docente pode alcançar quem ocupa as áreas centrais das ações, quem permanece em posições periféricas, quem controla os materiais, quem recebe oportunidades de executar determinadas ações e como essas posições se modificam ao longo das aulas. O objetivo não é estabelecer uma distribuição artificialmente idêntica em todos os momentos, mas impedir que determinados padrões se naturalizem e restrinjam sistematicamente as experiências de algumas estudantes.

O sexto princípio diz respeito ao tratamento pedagógico do erro, da dificuldade e dos conflitos. A aprendizagem das práticas corporais envolve tentativas, diferentes níveis de experiência e situações de exposição diante dos colegas. Quando o erro se transforma em constrangimento, ridicularização ou justificativa para reduzir as oportunidades de uma estudante, a própria organização da aula pode contribuir para o afastamento. A mediação docente precisa, portanto, criar condições para que dificuldades possam ser enfrentadas como parte do processo de aprendizagem, intervindo também sobre comentários, recusas, formas de escolha das equipes e outras relações capazes de produzir exclusões.

8. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo buscou analisar como a literatura sobre afastamento, relações de gênero e ensino da Educação Física pode fundamentar princípios pedagógicos voltados ao

pertencimento e ao protagonismo das meninas, considerando o 4º e o 5º anos e a articulação com a transição para os anos finais do Ensino Fundamental. A discussão realizada indica que a participação nas aulas não pode ser compreendida apenas pela presença física das estudantes ou pela realização pontual das atividades, pois envolve também as oportunidades de aprender, experimentar, expressar dificuldades, ocupar diferentes posições e participar das relações que constituem o cotidiano pedagógico.

O recorte do 4º e do 5º anos permite direcionar essa reflexão para um período anterior à passagem aos anos finais, mas não autoriza afirmar que intervenções desenvolvidas nessa etapa sejam capazes de impedir futuramente o afastamento das meninas. Os estudos analisados não demonstram uma trajetória única de participação ao longo da escolarização nem permitem estabelecer relações causais entre determinadas experiências nos anos iniciais e comportamentos posteriores. A transição entre os segmentos é tratada, portanto, como uma questão que merece acompanhamento pedagógico e investigação, e não como uma consequência previamente determinada.

Entre os limites deste trabalho estão seu caráter bibliográfico e teórico-reflexivo e a ausência de produção de dados empíricos próprios. Além disso, parte das pesquisas mobilizadas foi realizada em etapas escolares ou contextos distintos do recorte adotado, exigindo cautela na aproximação de seus resultados com o 4º e o 5º anos. Estudos futuros podem investigar diretamente as experiências das estudantes nesse período, acompanhar mudanças nas formas de participação durante a transição para os anos finais e analisar os efeitos de estratégias pedagógicas voltadas à escuta, à organização dos espaços e à ampliação das oportunidades de aprendizagem.

REFERÊNCIAS

- ALTMANN, Helena. Marias (e) homens nas quadras: sobre a ocupação do espaço físico escolar. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 24, n. 2, p. 157-173, 1999.
- ALTMANN, Helena; AYOUB, Eliana; AMARAL, Silvia Cristina Franco. Gênero na prática docente em Educação Física: “meninas não gostam de suar, meninos são habilidosos ao jogar”? *Revista Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 19, n. 2, p. 491-501, 2011. DOI: 10.1590/S0104-026X2011000200012.
- ARAÚJO, Cícero da Silva; JUCÁ, Luan Gonçalves; PINHEIRO, Maria Rosângela Dias. A desmotivação de estudantes do sexo feminino nas aulas de Educação Física nos anos finais do Ensino Fundamental. *Educación Física y Ciencia*, La Plata, v. 25, n. 1, e247, 2023. DOI: 10.24215/23142561e247.

- BORTOLETO, Marco Antonio Coelho; ONTAÑÓN BARRAGÁN, Teresa; CARDANI, Leonora Tanasovici; FUNK, Alisan; MELO, Caroline Capellato; RODRIGUES, Gilson Santos. Gender participation and preference: a multiple-case study on teaching circus at PE in Brazilian schools. *Frontiers in Education*, v. 5, art. 572577, 2020. DOI: 10.3389/educ.2020.572577.
- BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 11 set. 2026.
- CARDIFF, Grace; BENI, Stephanie; FLETCHER, Tim; BOWLES, Richard; NÍ CHRÓINÍN, Déirdre. Learning to facilitate student voice in primary Physical Education. *European Physical Education Review*, v. 30, n. 3, p. 381-396, 2024. DOI: 10.1177/1356336X231209687.
- DARIDO, Suraya Cristina; GONZÁLEZ, Fernando Jaime; GINCIENE, Guy. O afastamento e a indisciplina dos alunos nas aulas de Educação Física escolar. In: ALBUQUERQUE, Denise Ivana de Paula; DEL-MASSO, Maria Candida Soares (org.). *Desafios da Educação Física Escolar: temáticas da formação em serviço no ProEF*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2020. p. 105-128.
- DIAS, Juliana Meinecke; ALMEIDA, Juliana Jungs de; SILVA, André Luiz dos Santos. “Só vale gol de menina”: estratégias pedagógicas para a inclusão de meninas nas aulas de Educação Física e suas implicações. *Revista Tempos e Espaços em Educação*, v. 19, n. 38, e24119, 2026. DOI: 10.20952/revtee.v19i38.24119.
- GOMES, Nathalia Chaves; MORENO, Marcia Orlando; ALTMANN, Helena. As relações de gênero no Ensino Fundamental I: uma análise da produção acadêmica em Educação Física. *Conexões*, Campinas, v. 10, n. 3, p. 142-171, 2012. DOI: 10.20396/conex.v10i3.8637652.
- IANNUCCI, Cassandra; PARKER, Melissa. Beyond lip service: making student voice a (meaningful) reality in elementary Physical Education. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, v. 93, n. 8, p. 41-49, 2022. DOI: 10.1080/07303084.2022.2108177.
- JACO, Juliana Fagundes; ALTMANN, Helena. Significados e expectativas de gênero: olhares sobre a participação nas aulas de Educação Física. *Educação em Foco*, Juiz de Fora, v. 22, n. 1, p. 155-181, 2017. DOI: 10.22195/2447-524620172219899.
- NAÇÕES UNIDAS BRASIL. Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 5: igualdade de gênero. [s.d.]. Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/sdgs/5>. Acesso em: 11 set. 2026.
- ROTHER, Edna Terezinha. Revisão sistemática X revisão narrativa. *Acta Paulista de Enfermagem*, São Paulo, v. 20, n. 2, p. v-vi, 2007. DOI: 10.1590/S0103-21002007000200001.
- SOUZA JÚNIOR, Osmar Moreira de. Educação Física escolar e a questão de gênero. In: ALBUQUERQUE, Denise Ivana de Paula; DEL-MASSO, Maria Candida Soares (org.). *Desafios da Educação Física Escolar: temáticas da formação em serviço no ProEF*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2020. p. 149-162.

UCHOGA, Liane Aparecida Roveran; ALTMANN, Helena. Educação Física escolar e relações de gênero: diferentes modos de participar e arriscar-se nos conteúdos de aula. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, v. 38, n. 2, p. 163-170, 2016. DOI: 10.1016/j.rbce.2015.11.006.

